

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais



Atena
Editora
Ano 2022



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista



O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.




CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-975-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.759220802

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

AFRO-BRASILEIRO SIM SENHOR! HISTÓRIA, EMPODERAMENTO E RESILIÊNCIA NO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO

Data de aceite: 01/02/2022

Francisco Marquelino Santana
Doutor em Geografia pela universidade Federal de Rondônia, e vice – coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Modos de Vida e Cultura amazônica – GEPCULTURA / UNIR

RESUMO: Alzerino é um afro-brasileiro sim senhor! A sua luta por uma educação de qualidade não cessa. Ele coordenou vários projetos socioeducacionais, buscando sempre a concretização de suas utopias. É possível um cidadão "semianalfabeto" se destacar num cenário educacional brasileiro, resistindo a uma educação coercitiva ou autoritária? É procurando elucidar problemáticas comO esta que apresentamos no bojo deste artigo a história de um homem que continua dedicando a sua vida ao advento de uma escola verdadeiramente cidadã na Amazônia Sul-Ocidental brasileira.
PALAVRAS – CHAVE: Educação amazônica; História; Alzerino.

AFRO-BRAZILIAN YES SIR! HISTORY, EMPOWERMENT AND RESILIENCE IN THE AMAZON EDUCATIONAL IMAGINARY

ABSTRACT: Alzerino is an afro-brazilian yes sir! Its fight for a quality education does not stop. He coordinated several socio-educational projects, always seeking to achieve his utopias. Is it possible for a "semi-literate" citizen to stand out in a brazilian educational scenario, resisting a coercive or authoritarian education? It is in order to elucidate problems like this that we present in this paper the story of a man who continues to dedicate his life to the advent of a truly citizen school in the brazilian South-Western Amazon.
KEYWORDS: Amazonian education; History; Alzerino.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relevante trabalho desenvolvido por Alzerino Martins do Santos nos distritos de Extrema e Nova Califórnia, Região da Ponta do Abunã, Município de Porto Velho no Estado de Rondônia. Alzerino é um Afro-brasileiro sim senhor! Um homem do campo considerado "semianalfabeto", mas na realidade é um senhor de uma inteligência aguçada e muito privilegiada. Alzerino nos ensina como se fazer projetos em educação neste recanto da Amazônia Sul-Ocidental brasileira.

No primeiro capítulo apresentamos o senhor Alzerino Martins dos Santos e as suas inefáveis origens. Mostramos a sua luta em defesa da implantação de projetos sociais e educacionais em benefício da comunidade, da escola e da educação.

No segundo capítulo apresentamos a continuidade da sua luta em defesa de uma educação de qualidade, a sua resistência ao poder coercitivo gestor, até a sua chegada na Conferência Nacional de Educação – CONAE,

realizada no ano de 2010 em Brasília no Distrito Federal.

2 | ALZERINO, UM AFRO BRASILEIRO SIM SENHOR!

Natural de Minas Gerais, afrodescendente e "semianalfabeto", Alzerino é um dos pioneiros de Extrema que escolheu a Região da Ponta do Abunã no Estado de Rondônia para fixar residência. Inicialmente residiu numa chácara próxima ao núcleo urbano de Extrema, onde matriculou seus filhos na Escola Municipal 13 de maio no início da década de 1990.

Sem "leitura e sem escrita" é sempre muito investigativo e questionador, e durante as reuniões de pais realizadas na escola, ele já defendia a ideia de uma escola em período integral para as crianças.

Questionado sobre essa ideia, dizia que teria de ser um projeto, e este projeto deveria ser chamado de "24 horas". Alzerino acionou a orientação da escola, associação de pais e professores e a entidade autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia – EMATER, no intuito de realizar seu sonho. O projeto foi encaminhado na época ao Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia - PLANAFLORO, mas segundo ele por questões políticas, o projeto não foi aprovado.

Pouco tempo depois Alzerino deixa a sede do distrito, vende a chácara e compra um sitio no ramal Mendes Jr, localizado a 8 km da terra indígena Kaxarari. Já em sua nova moradia, na companhia da esposa Nair e de mais seis filhos, Alzerino continuava plantando a semente da sua utopia no sentido de construir uma educação de qualidade. Seu sonho parecia cada vez mais distante, principalmente porque nos arredores da sua nova morada não havia escola, mas nem por isso deixou escapar de sua cabeça o amor pela educação.

O projeto 24 horas ainda não havia escapado de seu grande ideal, Alzerino queria que o Governo do Estado de Rondônia ou a Prefeitura do Município de Porto Velho e secretarias de educação, valorizassem o homem do campo e sua produção, e que por sua vez as crianças da escola se alimentassem de uma merenda de qualidade.

Como não sabia ler, nem escrever, Alzerino pediu para seu filho, ainda em processo de letramento, escrever uma carta no dia 15 de dezembro de 1994. Assim disse Alzerino e assim escreveu Rafael:

> A associação do projeto 24 horas quer fornecer uma alimentação garantida e saudável pelos produtores rurais. Os pais de alunos se preocupam com a segurança dos filhos. É um direito de pais e professores buscarem recursos no Planaforo e aplicar de acordo as necessidades da comunidade. Mas o Planaforo não está preocupado com a alimentação dos nossos filhos, está somente preocupado com a destruição da mata, plantar capim e encher a terra de gado, eles só beneficiam os latifundiários de Rondônia. (ALZERINO/RAFAEL, 1994).

Alzerino criticava a forma como o projeto Planaforo estava sendo desenvolvido, não

aceitava que os pais de alunos e produtores rurais fossem excluídos do processo, mesmo assim ficou clarividente que os objetivos do projeto eram divergentes com a ideia dos pequenos produtores rurais. Desta forma o referido projeto, parcialmente financiado pelo Banco Mundial, tornou-se num ardiloso fracasso para os pequenos produtores, ribeirinhos e populações indígenas. Mas Alzerino não desistiu e continuou focado nas suas ações, pois:

> O que importa é o ser humano e sua relação local. Focar problemas essenciais gerados na localidade que conhecemos, observar singularidades produtoras de tensões e conflitos sociais obriga-nos a olhar com atenção para o local, com pensamento contextualizado no tempo e espaço, numa dimensão global, pois a mundialização dos povos atinge, na atualidade, sua radicalização no fenômeno da globalização. (MOREIRA, 2007, P. 14).

Logo quando chegou a comunidade do ramal Mendes Júnior, Alzerino foi criticado por um fazendeiro da região que dizia ser impossível um pequeno colono e sem nenhum recurso financeiro, manter-se por muito tempo na terra. Em resposta ao fazendeiro, Alzerino pediu ao seu filho Rafael que escrevesse numa folha de caderno o que ele gostaria de responder sobre as críticas recebidas pelo fazendeiro.

Desta forma Alzerino foi falando e Rafael foi escrevendo as palavras numa tábua de madeira. Quando Rafael concluiu, Alzerino disse que estava muito bom, e que agora ele iria transcrever e entalhar para uma tábua de madeira, e depois pregá-la em frente ao seu sítio. De fato, ele entalhou e em seguida pintou numa prancha de madeira, sua resposta ao fazendeiro. Vejamos como ficou a placa:



FIGURA 01 – Santana, F. M. Placa no sítio do senhor Alzerino. Ramal Mendes Júnior. Extrema – Porto Velho – Rondônia. 2002.

Assim ficou a mensagem do senhor Alzerino (1994): “Tu chegou ontem. O que importa? Não sou andarilho”.

Alzerino guarda com carinho as suas cartas, seus filhos eram seus escritores. Em casa ele desabafa, chora, sorri e pede aos filhos que escrevam o que ele sente e o que ele sugere de melhor aos que estão ao seu redor.

Sempre que havia debates, discussões sobre determinado assunto em qualquer local da comunidade, ao chegar em casa, ele chamava um dos seus filhos escritores para escrever sobre o assunto discutido.

3 | ALZERINO ALÇA VOO E DISCURSA NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Um dos marcos importantes da educação brasileira foi a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE) em Brasília no ano de 2010. A conferência foi precedida

de várias outras conferências municipais e estaduais realizadas em todo país. No decorrer das conferências foram sendo escolhidos os delegados que representaria suas categorias na conferência nacional.

Participavam representantes da sociedade civil, agentes públicos, trabalhadores em educação e demais integrantes da comunidade escolar, tais como, estudantes, pais e mães de alunos (ou responsáveis). O tema central da conferência era: "construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação".

Durante as conferências municipais e estaduais, o ex-coordenador do projeto "Adote uma escola", Alzerino Martins, participou ativamente de todas. E o resultado não foi outro, Alzerino foi selecionado para participar da Conferência Nacional de Educação em Brasília.

Alzerino, "semianalfabeto", homem politizado. Questionador, instigante e resistente. De mãos calejadas pelos cabos da foice e enxada, de pés feridos pelos espinhos de taboca, pupunha, e de sangue fortificado pelos sucos de açaí, bacaba e patuá. Ele possui uma vida dedicada a educação e uma vasta folha de relevantes serviços prestados a professores e alunos da Ponta do Abunã.

Desta forma Alzerino vai construindo do seu jeito os degraus da escola cidadã. Brasileiro, sim senhor! Sem, porém, discriminar o universo multicultural que nos mistura, pois "*a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia*". (FREIRE, 2007, P. 36).

Foi neste sentido que surgiu a figura do senhor Alzerino Martins dos Santos, o coordenador do projeto "Adote uma escola", um projeto que levou escolas em regime de mutirão às comunidades onde não havia unidades de ensino e foi também o responsável pelas reformas de várias escolas daquela região. Alzerino tornou-se peça fundamental na execução do projeto, pois se dedicou de forma honrosa a educação, conseguindo importantes melhorias para as escolas multianuais da região, sempre na utopia de educar para a cidadania. Educar para a cidadania deve ser, pois, o eixo fundamental da escola pública, conforme esclarece Gadotti:

> A escola cidadã surge como uma realização concreta dos ideais da escola pública popular, cujos princípios venho defendendo, ao lado de Paulo Freire, nas últimas duas décadas. (1998, P.21).

Além do êxito alcançado pelo projeto "Adote uma escola", Alzerino ditava para seus filhos, alguns ainda semialfabetizados, e estes escreviam as suas alegrias, revoltas, projetos de vida, reuniões de que participava e outras reivindicações de melhorias sociais principalmente na área da educação, da qual é um grande defensor e apaixonado.

Alzerino atualmente vive a lamentar a ausência dos seus escritores. Os rapazes casaram-se, a outra filha, Lindekésia, a que mais escrevia ultimamente para o pai, ficou uma temporada sem estudar, foi morar na cidade e atualmente concluiu o ensino médio através da educação de jovens e adultos. Em sua casa restaram apenas em sua companhia, a

esposa Nair e a filha Elza que possui síndrome de Dow.

O projeto "Adote uma escola" que durou apenas três anos contribuiu para a realização de importantes práticas pedagógicas desenvolvidas por professores unidocentes

Dizia que era muito bem tratado pelas pessoas que administravam a educação e por isso, precisava dar a sua contribuição. Não sabendo, que ele próprio, era o verdadeiro herói das páginas da educação.

Infelizmente o ano de 2004 acabou, trocaram-se os gestores da educação da Ponta do Abunã. Em 2005 Alzerino visita o Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã. Humildemente foi procurar por melhorias na educação, como de costume, mas toma um susto ao receber a notícia da nova gestão que o "projeto Adote uma escola" deixaria de existir, e ainda disseram que a escada que deram para ele subir acabou de cair.

A resposta do velho sábio foi rápida: *"a escada da educação jamais cairá"*. A sua profecia realizou-se, em 2010. Alzerino representa os pais de alunos do Estado de Rondônia em Brasília, durante a Conferência Nacional de Educação. (Figura 02).



FIGURA 02 – CONAE - Alzerino Martins dos Santos. Conferência Nacional de Educação. Brasília – DF. 2010.

Já em 2011, ele reativa junto com a nova gestão do Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã - NEPA a escola rural multianual São Francisco, localizada no ramal Zé pequeno, distrito de Nova Califórnia. Alzerino, ribeirinho dos rios Azul e Vermelho, continua lutando e resistindo, pois:

> O morador Ribeirinho nos faz entender que a sua vida não é apenas peculiar, é acima de tudo uma marca cultural que nem sempre encontra reconhecimento nos espaços institucionalizados do saber. Sob a ótica de uma cultura dominante também é alvo de estereótipos, caracterizada como primitiva e

> o homem ribeirinho é denominado pejorativamente como "Beradeiro". Tal tratamento configura-se na caracterização de uma cultura marginal, rejeitada e não reconhecida pelos poderes instituídos. (COLARES, ALVES, BARBOSA, MOLINA. 2009 P. 128).

Diante do exposto e para que possamos desfrutar de práticas pedagógicas inovadoras é urgentemente necessário que a gestão escolar "abra as portas" à comunidade e sepulte a administração autocrática.

Na opinião de Moreira, a gestão escolar, diante dos novos enfrentamentos ocorridos atualmente face às exigências do mundo globalizado, precisa de um processo de dinamicidade para concretizar as suas ações. Sendo assim:

> O conceito de gestão escolar expressa práticas, processos e dinâmicas de gerir iniciativas e ações no âmbito da instituição escolar, a partir de estratégias e compromissos com a democratização da educação. (MOREIRA, 2009, P. 126).

Uma escola isolada e fechada em si, fere os princípios de cidadania e coíbe ações democráticas de docentes e discentes, além de negar o acesso à sujeitos críticos da comunidade escolar, que diante do autoritarismo pregado por alguns gestores escolares, preferem recolher-se ao seu próprio mundo, face ao processo discriminatório e excludente da instituição oficial, enquanto isso, Alzerino vive a sonhar e a pregar suas novas utopias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar crítico e democrático da escola certamente redescobrirá os valores e as potencialidades locais da comunidade que muito tem a contribuir de forma relevante para o processo de transformação social da sociedade vigente.

Gestores e gestoras devem abolir o pensamento de que devem "administrar sozinho a escola", sem saber que agindo assim, estarão assinando o atestado do comodismo.

Alguns gestores carregam para si a responsabilidade total de administrar, uma unidade de ensino, aceitando passivamente a sobrecarga administrativa e ainda contribuem decisivamente para o processo de centralização escolar, como que erguendo "muros divisórios" dentro da própria escola, acarretando uma insatisfação geral dos trabalhadores em educação, dos estudantes e da própria comunidade.

As experiências escolares vividas por gestores, professores, alunos e pais de alunos na Região da Ponta do Abunã, Estado de Rondônia, foram frutos de uma gestão escolar participativa, democrática e inclusiva. São provas irrefutáveis de que conviver com a comunidade na escola e internalizar as potencialidades dos pais de alunos, é sem dúvida um grande passo para o avanço de uma educação de qualidade.

Alzerino Martins dos Santos é um exemplo vivo de amor pela educação, a sua história são aspectos norteadores para muitos projetos de vida. A sua determinação, dinamicidade e construção de valores, devem ser exemplos à serem seguidos por outras comunidades

escolares no sentido de promover o advento de uma escola verdadeiramente cidadã.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar; Colares, Maria Lilia Imbiriba Souza; Alves, Elza Moreira Barbosa; Ingrid Letícia Menezes e Molina Maria de Fátima de Castro de Oliveira**. Multiculturalismo e Educação: Um enfoque ao Ribeirinho.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel (ORG). **Multiculturalismo na Amazônia: O singular e o plural em reflexões e ações.** Curitiba. Ed. CRU, 2009.

EDUCAÇÃO, Conferência Nacional de. Brasília – DF. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo. Cortez editoria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir**. Escola Cidadã: Uma escola, muitas culturas.** In: Série de estudos / educação à distância. MEC. Brasília, 1998.

MORAES, Raquel de Almeida. É possível uma linguagem critica na educação? Brasília. Revista linhas crítica/UNB. Volume 12, Número 203. Dez/2006.

MOREIRA, Dorosnil Alves. Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas ás necessidades sociais no contexto da Amazônia. São Paulo. Expressão popular, 2007.

MOREIRA, Dorosnil Alves. **Políticas** públicas, gestão e formação: implicações do manifesto de 1932 na formação do gestor escolar democrático no contexto da globalização capitalista. In: SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha; Maciel, Antônio Carlos; Brasileiro, Tânia Suely Azevedo. **Política educacional e formação de professores: interfaces, modelos e desafios.** São Paulo. Edufro & Pedro & João editores, 2009.

Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã. **Projeto Adote uma escola.** Extrema - RO, 2001.

Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã. **Projeto encontros pedagógicos.** Extrema – RO, 2002.

PLEKHANOU, Guiorgui Valentinovitch. **O papel do indivíduo na história.** São Paulo. Expressão Popular, 2006.

SANTOS, Alzerino Martins dos Santos; SANTOS, Rafael Martins dos. Entrevistas e escritos: (2001 a 2012). Extrema – Ponta do Abunã – Porto Velho – Rondônia – Brasil.

VELANGA, Carmen Tereza & SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Formação continuada e a linguagem na escola: estudo dos impactos do programa GESTAR no município de Guajará-Mirim (RO).** IN: **Política educacional e formação de professores: Interfaces, Modelos e Desafios.** São Carlos-SP, Pedro & João editores, 2009.

VELANGA, Carmen Tereza; Santos, Elza Araújo dos; Brasileiro, Tânia Suely Azevedo. **Formação de educadores, currículo e educação multicultural: um diálogo Freireano na Amazônia.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel (ORG). **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações.** Curitiba. Ed. CRU, 2009.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E O FORTALECIMENTO DO CAPITALISMO

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 10/01/2022

Vanderlise Ines Prigol Reginato
Universidade de Passo Fundo/ FUPF-UPF
Passo Fundo- Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/7745095892842871

RESUMO: A educação sempre foi considerada um tema de interesse nacional, porém, a partir das últimas décadas este panorama tem sofrido mudanças com a inserção da temática nas discussões internacionais de todos os países. Através de uma análise bibliográfica, parte-se do pressuposto que a crise de capital ocorrida a partir de 1973 contribuiu para a transformação do modelo de Estado até então existente, passando-se a adotar medidas de caráter neoliberal, as quais criticavam os gastos em áreas sociais como excessivos. Aos poucos a educação passou a ser controlada por diferentes setores sociais, entre eles o empresariado, interessado em formar mão-de-obra para a manutenção e fortalecimento da lógica capitalista e da classe burguesa, a qual coordena os grupos educacionais. Com uma mão-de-obra qualificada, aumenta e se diversifica a produção, ampliando as áreas de atuação das empresas, fazendo com que o Estado passe a ter maiores chances de projetar sua economia no cenário internacional atingindo mais um degrau para colocar-se entre as economias desenvolvidas. A isso soma-se o fato de ser cada vez maior a inserção do país em temáticas mundiais a fim de se manter por dentro dos assuntos em pauta, fortalecendo a imagem de país participativo e integrado aos assuntos internacionais. Portanto, este artigo objetiva contextualizar a inserção da educação na pauta das discussões internacionais, partindo do princípio de que a educação na América Latina constituiu- se como preocupação dos órgãos internacionais devido ao interesse em aumentar os índices de desenvolvimento dos países, criando uma série de medidas que dariam embasamento para políticas públicas e contribuiriam para que os países aumentassem seu nível de subordinação aos países mais desenvolvidos e ao capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Relações Internacionais, Capitalismo.

EDUCATION IN INTERNATIONAL RELATIONS AND THE STRENGTHENING OF CAPITALISM

ABSTRACT: Education has always been considered a topic of national interest, however, in recente decades, this panorama has undergone changes with the insertion of the theme in international discussions in all coutries. Through a bibliographic analysis is based on the assumption that capital crisis that occurred from 1973 onwards contributed to the transformation of the state model that existed until then, starting to adopt neoliberal measures, which criticized spending in social areas as excessive. Little by little, education came to be controlled by diferente social sectors, including the business community, interested in training labor for the maintenance and

strengthening of the capitalist logic and the bourgeois class, which coordinates the educational groups. Which coordinates the educational groups. With a qualified workforce, production is increased and diversified, expanding the areas of companies, giving the State greater chances of projecting its economy on the international stage, reaching one more step top lace itself between developed economies. Added to this is the fact that the country is increasingly involved in global issues in order to keep up with the issues ant hand, strengthening the image of a participatory and integrated coutry in international affairs. Therefore, this article aims to contextualize the insertion of education on the agenda of international discussions, based on the principle that education in Latin America was constituted as a concern of international bodies due to the interest in increasing the development rates of coutries, creating a series of measures that would support public policies and contribute to coutries increasing their level of subordination to more developed coutries and to capitalismo.
KEYWORDS: Education, International Relations, Capitalism.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contextualizar a inserção do tema educação na pauta das discussões internacionais, partindo da atuação do empresariado brasileiro na educação pública e da participação do Brasil em movimentos e organizações cujo tema é a educação, pensada no sentido de fortalecer a economia capitalista, atuando com o intuito de projetar o país na economia internacional.

Parte-se do pressuposto de que o Brasil a partir da década de 1990 se voltou cada vez mais para os temas globais, em busca de uma participação maior nas decisões internacionais e na construção de uma autonomia frente aos países desenvolvidos. Para isso tornou-se necessário uma adaptação a lógica do mercado, onde entre as principais características pontua-se a linha tênue estabelecida entre o setor público e o privado e a participação cada vez maior de organismos internacionais nas questões internas.

A educação brasileira, considerada pela Constituição Federal de 1988 como um direito natural do ser humano em seu Art. 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, Art. 205, 1988) vem sendo tema discutido pelos mais diversos setores, desde aqueles ligados à área da educação até os setores mais distantes, como os empresariais e as organizações de caráter internacional.

Dentre as questões que motivaram a escolha da temática deste artigo estão: Onde identificamos a presença dos setores empresariais na educação? Como ocorreu o processo de inserção das empresas privadas nas demandas do Estado? Quais os objetivos do setor privado nesta área? Qual o interesse das Organizações Internacionais na dinâmica educacional? Como o Brasil participa destas discussões internacionalmente?

Parte-se do princípio de que o cenário mundial vem se alterando de maneira rápida

e a educação não poderia ficar de fora desse processo. Todas estas mudanças, aliadas ao processo de globalização fizeram com que a temática começasse a fazer parte das discussões externas.

A globalização "em suas inúmeras definições seria o processo de unificação dos mercados em escala planetária, até formar, em termos ideais, um mercado único para o comércio, os investimentos e os fluxos financeiros" (RICUPERO, 2017, p. 611).

Nesse sentido, a participação do setor empresarial na educação se insere na lógica das parcerias público privadas, intensificadas após a crise do capital iniciada em 1973 e expandidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, no contexto mundial do capitalismo, onde globalização se torna sinônimo de modernidade e neste sentido todos os países adotam uma corrida para alcança-la, porém, no meio do caminho se deparam com uma grave crise econômica que afeta drasticamente a concepção do papel do Estado e sua área de atuação, o que se faz sentir nas esferas nacionais e internacionais, nas áreas econômica, política e social.

Importante destacar que as crises são inerentes ao sistema capitalista, para Marx (1988 apud DOMINGUES, 2017, p. 54), "as crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado."

A crise de capital se insere neste contexto, estabelecendo uma continuidade entre as relações de dominação exercidas pelos países do Norte em relação aos países do Sul, o que se observa em todas as esferas, principalmente na econômica, política e cultural. Enquanto os países tentam se adaptar a esta nova "modernidade", forjada na globalização, acabam por fortalecer a manutenção do *status quo,* qual seja, o fortalecimento da classe burguesa e a dominação dos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos.

Nesse sentido, o sistema educacional passa a ser encarado como a forma de dominar o homem e adaptá-lo aos valores sociais e principalmente a lógica capitalista de mercado, de um lado forjando uma identidade comum em seu território, qual seja, a de trabalhador urbano/industrial e no plano externo encara-se como uma tentativa das grandes potências em promover a manutenção da divisão internacional do trabalho na lógica capitalista.

Embora ainda pouco discutida academicamente, no âmbito das relações internacionais, a educação tem ganho cada vez mais espaço, por um motivo principal: ao se relacionar diretamente com a produção de mão-de-obra interna, acaba interferindo no desenvolvimento econômico do país, principalmente no cenário da globalização, onde se cobra cada vez mais do país que tenha uma economia dinâmica e capaz de atrair capitais e investimentos, inserindo- se no mercado internacional. Este fator está intimamente ligado ao nível educacional e ao grau de qualificação dos recursos humanos.

Neste sentido, esta produção é resultado da revisão bibliográfica acerca da forma de ingresso dos grupos empresarias na área na educação brasileira e a transformação do

papel da educação de tema nacional para internacional.

2 | A CRISE DO CAPITAL E O EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo trataremos da inserção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, inserindo este processo na lógica de expansão capitalista.

A porta de entrada dos grupos privados na área educacional se deu no contexto da crise de capital[1] iniciada em 1973 que se agravou nos anos 1980 e na reestruturação produtiva[2] ocorrida a partir de 1990, que leva os empresários a interferir cada vez mais em demandas que até então pertenciam ao Estado, levando-se em conta que a reestruturação produtiva abre caminhos para a reforma de Estado, que acarreta na diminuição de investimento do Estado em medidas de cunho social, abrindo caminho para as políticas neoliberais[3].

Após um longo período de acumulação capitalista, na década de 1970, o capital passou a enfrentar uma crise onde ocorreu a falência do Estado de bem-estar social e uma crise fiscal o que coloca a necessidade de contenção de gastos públicos, privatizações, desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos e dos mercados.

A transição democrática ocorrida no Brasil na década de 1980 pode ser considerada o período de abertura às ideias neoliberais no Brasil, um período conturbado que não representou de fato uma ruptura efetiva com o sistema anterior, mas sua continuidade, em alguns aspectos.

As políticas neoliberais adotadas pelo país defendiam que o Estado ineficiente tornava-se incapaz de sair da crise e projetar-se internacionalmente acabando por apontar como culpado o investimento do Estado nas questões sociais e então estas demandas acabam sendo deixadas de lado, abrindo portas para a entrada de setores privados, interessados em suprir as lacunas deixadas pelo Estado e expandir seu mercado de atuação, fortalecendo a ordem capitalista e a classe burguesa.

Nesse sentido, observa-se que como saída para a crise o Estado passa por medidas de reestruturação produtiva, iniciadas na década de 1990 e o estabelecimento de políticas de cunho neoliberal, com isso as empresas privadas interferem cada vez mais no setor educacional, tendo início as parcerias público/ privadas e a transformação da educação em

1 O capitalismo recorrentemente entra em crise porque cresceu, e voltará a crescer porque entrou em crise. O trabalho fundante da sociabilidade capitalista é o trabalho abstrato, o trabalho produtor de mais-valor. Dessa forma, o sistema do capital se empenha em aperfeiçoar constantemente o modo de extração de mais-valor. Por isso, aperfeiçoa os instrumentos de produção com o desenvolvimento de novas tecnologias e elabora outras formas de gestão da força de trabalho. (DOMINGUES, 2017, p. 54- 55)

2 Se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. (ANTUNES, 2009, p. 54 apud DOMINGUES, 2017, p. 61).

3 Para Harvey (2012 apud DOMINGUES, 2017, p. 62) O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

mercadoria ou serviço.

Os grupos privados de ensino possuem trajetória de criação semelhantes, surgindo no contexto de expansão do mercado educacional, na crise do capital que intensificou a busca dos empresários pela manutenção de seu lucro, expansão e diversificação de ramos de atuação, em diferentes regiões, ofertando serviços e produtos diferenciados para obter lucro, em outras palavras, a criação destes grupos se insere na lógica capitalista e das reformas estruturantes, obtendo grande incentivo dos governos militares e sofrendo a intervenção da pedagogia tecnicista, baseada no taylorismo[4]. Neste tipo de educação, se transpõe para a escola o funcionamento das fábricas, pois estimula-se a competitividade, a geração de resultados, a constante avaliação, a objetividade, a racionalidade e o uso de técnicas.

Neste sentido, os empresários inseridos na educação transpõem a lógica capitalista para as salas de aulas, através de materiais didáticos, currículos, plataformas educacionais e passam a direcionar o conteúdo e a maneira que será ministrado aos alunos, interferindo assim diretamente no processo formativo, com um objetivo principal: formar mão-de-obra para o trabalho.

Compreendemos que a educação apresenta um capital econômico bastante grande, por este motivo o Estado não é mais o único responsável pelo seu gerenciamento. Participar do processo de discussão e elaboração de políticas públicas e materiais didáticos se tornou sinônimo de abertura de capital e de controle sobre as futuras gerações a fim de que se familiarizem com as ideias do capitalismo de mercado.

3 I A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A crise do capital iniciada em 1973 e intensificada na década de 1980, período em que o Brasil inicia a transição democrática atinge o país de forma grave, abrindo as portas para medidas de cunho neoliberal, o que acaba por produzir uma reorganização do sistema do Estado em todos seus aspectos, internos e externos.

Com este cenário ingressamos o período de redemocratização. A maior preocupação do primeiro governo democrático, com o presidente José Sarney foi o controle da inflação e a superação da crise econômica iniciada na década anterior. A solução destes problemas se tornava cada vez mais difícil uma vez que existia certo receio sobre como o presidente iria conduzir os rumos do país.

A saída escolhida iria ao encontro de um movimento já iniciado em outras partes do mundo, como na Inglaterra em 1979 e outros países europeus, a adoção de políticas

4 A principal característica do método taylorista de trabalho é o controle de todas as fases de produção, estabelecendo as etapas de execução do trabalho, sob a égide da burocratização. O Taylorismo se apoia no conceito da eficiência como um dos principais critérios de avaliação dos processos produtivos. Faz uso da competição entre os trabalhadores, nos setores de execução das etapas do trabalho, utilizando instrumentos de gratificações e promoções. No entanto, contraditoriamente, a despeito da competitividade, submete os trabalhadores a uma homogeneização para manter o controle, a eficiência e a eficácia nos processos de produtivos. (SILVA e DIONISIO, 2012, p.199)

de caráter neoliberal. Entre as prioridades do neoliberalismo está "o controle da inflação e, para cumprir com esse propósito, as políticas sociais foram sacrificadas, o que agravou as desigualdades sociais ainda mais" (DOMINGUES, 2017, p. 70).

Os neoliberais culpavam o Estado de esvaziar os cofres públicos através de gastos com demasiadas políticas sociais. Estas ideias, após penetrarem no Brasil, acabam fazendo com que o setor privado assuma algumas das responsabilidades que seriam do Estado, como saúde e educação. No que se refere ao seu papel, destaca- se que

> O Estado foi criado como um mecanismo de exercício do poder. Serve como dominação de uma classe sobre a outra. O caráter de dominação, de exercício de poder de uns sobre outros, constitui a própria essência do Estado. Desse modo, não é possível a constituição de um poder estatal que sirva ao bem comum e que, por conseguinte, concilie os interesses das classes antagônicas, sem obrigatoriamente, oprimir uma delas. (DOMINGUES, 2017, p. 72)

Um dos maiores neoliberais brasileiros foi Bresser Pereira, ministro da Fazenda no governo Sarney e defensor da ideia da ineficiência e incapacidade do Estado em coordenar o sistema econômico. Para ele, o Estado deveria impulsionar sua economia para que se tornasse uma economia internacional, apesar de admitir que a regulação e a intervenção continuem necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura, porém sem prejudicar a projeção internacional (BRESSER PEREIRA, 1996, p.1)

A experiência neoliberal foi adotada com maior ênfase no governo Collor (1990-1992) e posteriormente no de Fernando Henrique Cardoso, tendo a contribuição de um cenário de globalização, em que cada vez mais os países buscavam sua inserção na dinâmica internacional às custas da redução do papel social do Estado e da privatização de setores públicos, dentre eles, a educação, o que em tese diminuiria os gastos do Estado e possibilitaria sua inserção na economia de mercado.

> A partir do fim da década de 1980 e início dos anos 1990, ideias de cunho liberal passaram a ganhar mais força não só na agenda internacional, mas também na doméstica. No Brasil, isso ocorreu por uma combinação de razões; entre elas, a crise evidente do modelo anterior, o papel de algumas agências internacionais (por exemplo, o FMI e o Banco Mundial) e a efetiva convicção de uma parte das elites e da opinião pública dos potenciais benefícios das ideias liberais. Esse movimento influenciou a adoção das reformas econômicas consideradas necessárias para enfrentar os desafios colocados pela globalização, coincidindo com a grande dificuldade dos setores políticos e sociais oposicionistas em formular alternativas consistentes para um novo modelo de desenvolvimento. (VIGEVANI e CEPALUNI, 2011, p. 132)

Tanto no cenário brasileiro quanto no global observou-se o avanço de políticas de cunho neoliberal, sair da situação de subdesenvolvimento e miséria que muitos países, principalmente da América Latina estavam enfrentando parecia ser a ordem do dia em 1989, sendo tema inclusive do Consenso de Washington.

Dentre as recomendações deste consenso estavam a reforma fiscal com a alteração no sistema tributário, o que interferiria na arrecadação de impostos, favorecendo a obtenção de lucro e a competitividade por parte das empresas através da diminuição de impostos e da abertura comercial que proporcionaria o aumento das importações e exportações.

O papel do setor privado em áreas até então de responsabilidade do Estado foram apresentados como temas de interesse nacional e internacional, pois estavam ligados a competitividade econômica global, como uma forma de superação da crise econômica e de construção de economias mais fortes e dinâmicas.

Após o consenso, tanto os Estados Unidos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a adotar as medidas recomendadas como moeda de troca de financiamentos aos países em crise e negociar a dívida externa. Se tornaram necessários maiores empréstimos para a manutenção e investimentos nas necessidades do estado, empréstimos estes autorizados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Quanto às medidas adotadas pelas economias latino- americanas para sair da crise destaca- se que

> [...] parte por escolha nascida do esgotamento das fórmulas anteriores de desenvolvimento, parte devido às condicionalidades impostas pelos acordos com o FMI e o Banco Mundial, as políticas para sair da crise envolveram reformas em linha mais ou menos próxima a postulados clássicos: redução da inflação e do déficit fiscal, privatização de empresas públicas, abertura e liberalização dos regimes de comércio e investimentos. Codificados no Consenso de Washington ou atribuídos a escolas ultraliberais da moda, alguns desses principais postulados não diferiam dos princípios de política econômica confirmados pela prática da maioria das economias geridas com prudência e bom senso. (RICUPERO, 2017, p. 584)

De acordo com Chaves (2005 apud DOMINGUES, 2017, p. 80) a implementação das políticas neoliberais na América Latina, dentre elas às referentes à educação dos filhos dos trabalhadores, foi gestada no Consenso de Washington que definiu uma série de medidas de ajuste estrutural a serem adotadas, centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na rearticulação do aparelho do Estado para atender aos interesses do capital.

A política defendida pelo presidente Fernando Collor de Mello em seus mandato, vai ao encontro do cenário apontado, de intensificação da globalização e o antigo desejo de estar entre as economias mais desenvolvidas do mundo.

> A "modernização", a "inserção competitiva da economia internacional" e a busca por uma vaga no Primeiro Mundo, conferindo à política externa papel central nas transformações almejadas para o país, eram metas estabelecidas por Collor desde sua campanha eleitoral de 1989. (DOMINGUES, 2017, p. 71)

Torna-se importante compreender que essa modernização afeta principalmente o ramo industrial, que se vê obrigado a adaptar-se aos padrões internacionais, através da adoção da tecnologia e da microeletrônica.

Com a diminuição do trabalho manual, a maior exigência no que se refere a qualificação foi a necessidade de adequação do trabalhador às necessidades exigidas pelo mercado nacional e internacional. O trabalhador ideal para a lógica burguesa irá promover as condições necessárias para que se atinja este objetivo, que foi de todos os governos brasileiros em maior ou menor escala, e a educação é uma das ferramentas para que isso se torne possível. Nesse sentido

> A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (DOMINGUES, 2017, p. 64-65)

No tocante à política externa, dentre os objetivos estava o relacionamento do país com os países desenvolvidos, a sensibilização do Brasil às temáticas de meio ambiente, direitos humanos e tecnologia, a maior integração ao Cone Sul e o abandono do papel de país de terceiro mundo, mesmo que não tenha se retirado explicitamente desta condição.

O Brasil caracteriza-se pela tentativa de inserção na economia mundial, buscando seu desenvolvimento “por meio da exportação de manufaturas e a liberalização do comércio, dos investimentos e das finanças” (RICUPERO, 2017, p. 612)

Acreditamos que o Brasil trilhou um processo de busca por alcançar um certo prestígio internacional, uma autonomia[5] frente os países vizinhos e os países desenvolvidos, para assim buscar desenvolver relações com um maior número de economias. Para alcançar tal objetivo tornou-se de fundamental importância a manutenção de uma boa imagem frente ao cenário mundial e isso só pode ser conquistado se o Estado estiver atento a todas as discussões nacionais e internacionais, aqui entrando temas como cultura e educação.

> No plano interno, nos anos 1990, diversas medidas foram adotadas em consonância com a inserção internacional do país: liberalização cambial, diminuição de subsídios à indústria, adoção de uma nova legislação sobre propriedade intelectual, maior liberalização de importações, relativa liberalização de investimentos, privatização de empresas estatais e renegociação da dívida externa. (VIGEVANI e CEPALUNI, 2011, p. 134)

Para Feitosa (2012, p.10) a reforma do Estado promoveu o desmonte do setor público, mercantilizando os serviços sociais como saúde e educação. Os governos foram orientados pelos organismos internacionais a terceirizarem os serviços sociais entregando-

5 De acordo com Cepaluni e Vigevani (2011, p.28-29) a noção de autonomia pode ser concebida como a capacidade de o Estado implementar decisões baseadas em seus próprios objetivos, sem interferência ou restrição exterior através da habilidade em controlar processos ou eventos produzidos além de suas fronteiras.

os a empresas privadas.

Os empresários, cada vez mais presentes acabam interferindo nas questões internacionais, como observamos através do fato de empresas educacionais possuírem capital na bolsa de valores. O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, uma instituição internacional a qual faz parte a Ásia, África e América Latina, cujo objetivo é investigar o papel dos diversos atores em sociedade, publicou a cartilha *A Educação Brasileira na Bolsa de Valores: as oito empresas de capital aberto que atuam nos setor educacional*, nela se discute a questão da educação ter se tornado uma mercadoria e estar voltada quase que exclusivamente para a obtenção de lucros.

Sem contar que empresas estrangeiras podem adquirir títulos de empresas nacionais, pois "estes ativos financeiros são livremente negociados no mercado financeiro, sem restrição de nacionalidade, sendo assim, capitais internacionais têm a possibilidade de adquirir ativos da educação básica brasileira, por exemplo". (COSTA e GOMES, 2019, p. 06)

Isso contribui com a afirmação de que cada vez mais a educação está se tornando um produto ou serviço e sua inserção nas temáticas internacionais tende a ser cada vez maior, pois a lógica capitalista mundial tende a necessitar cada vez mais de mão-de-obra especializada e as empresas que oferecem produtos educacionais estão diversificando e aumentando a oferta de materiais que contemplem esta realidade de competitividade nacional e internacional.

Nesse sentido "a competitividade gera a procura por parcerias, no entanto o que as escolas encontram é a intenção das empresas de cumprir lacunas deixadas pelos órgãos governamentais norteando uma preocupação na criação de uma imagem social positiva na comunidade que estão situadas" (FERREIRA, 2006, p. 4)

Carlos Eduardo de Souza Motta (2001) evidencia através de Bárbara Freitag (1986) as concepções de Bourdieu para a educação afirmando que

> O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura (...) e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das "representações simbólicas" ou ideologia, a outra na própria realidade social. Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais da produção. (MOTTA, 2001, p. 83)

Levando-se em conta que a educação possui função estratégica, observou-se seu avanço nas pautas internacionais. Um dos movimentos que merece destaque é o Movimento de Educação para todos, pois

> [...]o Movimento de Educação Para Todos, um segmento do movimento geral das Metas do Milênio que pode ser enquadrado num pacto pró educação funcional e que é abastecido pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO) e o Banco Mundial. Tais referências de universalização acontecem

> em Conferências, uma das mais significativas foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomitien/Tailândia, em 1990, que teve como intuito estabelecer a forma da educação do futuro, pressentindo a renovação dos sistemas educacionais, introduzindo-o ao rápido e intenso mundo da economia globalizada, bem como às suas exigências. (DIONÍSIO e SILVA, 2012, p. 04)

Ainda, de acordo com Domingues (2017, p. 88) "a Conferência Mundial de Educação para Todos mostra quão importante a educação é para a reprodução do capital, pois com ela o controle sobre os processos educacionais pelas agências multilaterais se acirra ainda mais".

Levando em consideração que a função da educação tem se apresentado com a missão de preparar o indivíduo para o trabalho desde a instabilidade por que passou o capitalismo, é cada vez mais evidente as pressões dos organismos internacionais pela transformação do sistema educacional, por isso

> A formação docente no Brasil tem sofrido modificações que visam atender precisa e imediatamente às deliberações advindas de eventos e documentos internacionais que trazem como foco principal a suposta universalização da educação e seu enquadramento à "sociedade do conhecimento". Esses eventos e documentos são produzidos, em sua maioria, sob a tutela de agências mundiais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO). Uma das mais significativas produções dessa seara foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990, que buscou estabelecer a protoforma da educação do futuro, advogando a urgência da reforma dos sistemas educacionais, bem como sua adequação ao rápido e intenso mundo da economia globalizada e suas exigências. (DIONÍSIO e SILVA, 2012, p. 04)

A Conferência Mundial de Educação para Todos que reuniu cerca de 150 países, apresentou como principal objetivo a reformulação do sistema educacional a fim de que o estudante construa competências e habilidades que serão úteis para o trabalho. Esta concepção tem raízes na pedagogia tecnicista discutida acima.

A partir de 1980 observa-se também a atuação de organismos financeiros como participantes de conferências relacionadas a educação. Tal presença se insere no contexto do chamado Marco de Ação de Dacar, que surgiu em 1984 quando muitas das discussões educacionais passavam pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que era financiada pelo Banco Mundial e assumia papel decisivo nos rumos da educação mundial, além de avaliar os resultados alcançados mundialmente no que se refere a universalização da educação básica. Outros eventos também assinalaram a discussão pelo cumprimento das metas estabelecidas, dentre eles

> [...] a Conferência de Educação Para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional aconteceu em Santo Domingo, em fevereiro de 2000, e os países elencaram pontos positivos, mas também reconheceram que os avanços ainda eram ínfimos, firmando um compromisso nacional para a conquista dessas metas não alcançadas, contando com a comunidade internacional

> e os órgãos de cooperação na ajuda aos países com maiores dificuldades. Logo em seguida foi realizado o Fórum Mundial de Educação – Marco de Ação de Dacar: Educação Para Todos, em Senegal (Dacar), em abril de 2000, onde o governo de 180 países e 150 organizações não-governamentais, reafirmaram os compromissos antes estabelecidas em Jomtien, prorrogando o prazo para 2015 no alcance das metas (que eram para 2000). (DIONÍSIO e SILVA, 2012, p.05)

Através destes encontros e estabelecimentos de metas a serem cumpridas, dentre elas a aumento das matrículas na educação básica, pretendia-se agir no combate às desigualdades sociais existentes, com destaque aos países periféricos e com isso o desenvolvimento econômico seria alcançado.

Embora o projeto neoliberal na educação tenha sido implantado de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo que anteriormente estivesse ocorrendo a entrada de grupos privados no setor educacional, foi no governo de Luís Inácio Lula da Silva que os empresários organizados no Movimento Todos pela Educação tiveram carta branca para delinear os rumos da educação pública brasileira.

Em sua auto definição o Movimento Todos Pela Educação considera-se de caráter social, com a missão é engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Considera-se sem partido, plural e representante de diferentes setores da sociedade (gestores públicos, educadores, pais, alunos, empresários, organizações sociais), comprometidos com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento seria propor medidas que facilitassem as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, além da ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017)

Nesse sentido, a educação pública passa a ser encarada como ineficaz e atrasada, enquanto o setor privado passa a ser visto como sinônimo de modernidade, acarretando cada vez mais a inserção do empresariado na educação através da apresentação de “soluções” educacionais, o que leva a pensar que para cada problema educacional os grupos oferecem um conjunto de soluções para atingir os ideais exigidos pelo mercado.

> Esses grupos, que foram criados no âmbito do mercado educacional para ofertar ensino privado, passaram a atuar também na educação pública. A expansão da atuação desses grupos para a educação pública está intimamente relacionada à crise vivenciada pelo capital, pois, para continuar mantendo as taxas de lucro, os empresários buscaram outras formas de expansão, inclusive geográficas, expandindo seus negócios para outros países e regiões e produzindo novos setores e produtos para conquistar novos mercados. (DOMINGUES, 2017, p. 51- 52)

Assim, se constitui em exemplo de uma empresa inserida na típica lógica capitalista, que para expandir sua área de atuação e ampliar seus lucros se expande para outros países. Assim

> O *Grupo Positivo* é um exemplo de utilização da solução de produto. Para conquistar novos mercados, no caso a educação pública, ele criou um produto específico para esse setor. Um sistema de ensino que promete elevar os padrões de qualidade da educação pública e, ao mesmo, tempo atender às demandas do mercado no que tange à formação de força de trabalho. A qualidade aqui referida diz respeito a propalada e exigida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos conhecido como PISA22. (DOMINGUES, 2017, p. 58)

O Brasil é um dos parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 1990, o qual conta com 35 países. Este órgão apresenta como principais objetivos, o estabelecimento de discussões e alinhamento de estratégias sobre temas como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Um dos instrumentos ligados a esta organização é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997 que avalia os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE em leitura, matemática e ciências, o qual é utilizado como exemplo de avaliação da maioria dos sistemas privados de ensino atuantes no Brasil.

Sendo assim, através da tênue fronteira estabelecida entre o público e o privado a partir da Reforma de Estado de 1990 e da intensificação da inserção da educação como demanda internacional observa-se que progressivamente a educação deixa de ser uma demanda social e passa a ser considerada um gasto público, assim

> A educação deixou de ser considerada como investimento social para ser concebida como um gasto público que precisa ser reduzido para que o Estado cumpra as exigências de ajuste fiscal imposta pela política econômica mundial. Assim, de direito do cidadão, a educação passou a ser concebida como uma estratégia de competição entre os indivíduos cuja competência é adquirida pela formação de habilidades instrumentais para atuar no mercado. (DOMINGUES, 2017, p. 86)

Através da OCDE, da Conferência Mundial de Educação para Todos e o Movimento Todos pela Educação, observa-se que a educação extrapola a esfera nacional e passa a ser vista e discutida internacionalmente, envolvendo grupos empresariais, agências multilaterais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações internacionais, tornando-se pauta de discussão em se tratando de relações internacionais.

Conforme mencionado anteriormente, os governo brasileiros pós 1980, em maior ou menor escala incentivaram a ampliação da abertura da educação a atuação do setor empresarial através do Movimento Todos pela Educação. Este fato, somado aos anteriores coloca a educação entre os assuntos relevantes dos governos em questão, pois, para se manter atuantes no cenário internacional, se torna fundamental a projeção econômica e ela só acontece se os atores do processo produtivo estiverem inseridos na relação capitalista de mercado. Por isso controlar o trabalhador e formar a mão-de-obra necessária para a

manutenção da ordem capitalista é fundamental.

4 I CONCLUSÃO

A crise do capital de 1973 marca o surgimento do neoliberalismo, como forma de posicionar o Estado frente aos interesses globais de mercado e às pressões externas cada vez maiores, que acabam por minar qualquer tentativa de garantir autonomia dos países do Sul.

Para tentar uma recuperação, o Estado abre caminho para a entrada dos setores empresariais na área da educação, através das parcerias público/privadas. Os grupos educacionais privados passam a ser considerados como sinônimos de qualidade, enquanto e Estado passa a ser visto como sinônimo de ineficiência.

Esta situação se insere no contexto das reformas do Estado, em 1990, que abre margem de manobra para as políticas neoliberais, em que o Estado se exime cada vez mais de suas responsabilidades, aumentando as desigualdades sociais.

Uma vez inseridos no âmbito educacional, os empresários possuem controle absoluto sobre tudo aquilo que chega até as instituições de ensino, através do fornecimento de materiais didáticos apostilados, currículos prontos, formações aos professores, vídeos instrucionais, plataformas educacionais, com o objetivo de formar mão-de-obra para o fortalecimento da economia capitalista de mercado.

Nesse sentido observou-se principalmente desde o governo Sarney, intensificando-se no governo Collor, Itamar Franco, FHC e mais ainda no governo Lula a transformação da temática educação, antes considerada questão nacional para o panorama de discussões internacionais, através do surgimento de Organizações como a OCDE, Conferência de Educação para Todos e o Movimento Todos pela Educação em que setores privados e os países do mundo discutem estratégias de obtenção de melhores desempenhos para que haja a formação de mão-de-obra trabalhadora e qualificada, o que contribui para a conquista de projeção econômica internacional e participação nas questões de interesse global, melhorando a imagem do país e dando-lhe margem de negociação internacional.

Observa- se que no plano internacional o Brasil segue apresentando algumas dificuldades no cumprimento das metas estabelecidas nos debates internacionais, principalmente no que se refere a universalização da educação básica, principalmente frente às condições de vulnerabilidade social e no plano nacional uma busca constante pela qualidade do ensino, por isso cresce ano a ano a busca por grupos privados, seguindo a lógica capitalista em que Estado é sinônimo de ineficiência.

Este artigo aponta a necessidade da realização de pesquisas nessa temática para que tenhamos um aprofundamento das reais intenções neoliberais para a área da educação. Ainda, torna-se fundamental a busca por investimento em políticas públicas que de fato busquem a autonomia da educação brasileira e não a adoção de “soluções

educacionais” internacionais ou de grupos privados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 45, p. 49-96, 1998.

VIGEVANI, Tullo e CEPULANI, Gabriel. **A política externa brasileira a busca pela autonomia de Sarney a Lula.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DOMINGUES, Analeia. **Inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado**. Florianópolis, 2017.

FEITOSA, E. F. **As parcerias público-privadas no Programa de Educação para Todos:** uma análise marxista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2012.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

RICUPERO, Rubens. **A diplomacia na construção do Brasil: 1750-2016.** Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017.

SILVA, Homero Dionísio; DIONÍSIO, Débora Accioly. **O Movimento de Educação Para Todos e seus rebatimentos na formação docente da UFPB. XIII Jornada de Trabalho**. São Paulo, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: 03 de Julho de 2021.

CAPÍTULO 3

O FRACASSO E A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Data de aceite: 01/02/2022

Eleonilson Nascimento Gomes
Instituto de Educação Superior João de Deus – Lisboa (Mestrado em Ciência da Educação)

RESUMO: A realidade educacional brasileira é o retrato de uma historicidade marcada pelo fracasso escolar considerando-se a evasão escolar como um dos fatos mais marcantes desse cenário. A evasão escolar é um fenômeno que sempre esteve presente na história da educação brasileira, é discutida por profissionais da educação, instituições de ensino, pesquisadores, sociedade civil e até mesmo pelo Estado. O estudo tem como objetivo abordar sobre o fracasso escolar e a evasão escolar no contexto da escola pública brasileira. Trata-se de um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Para a realização deste estudo utilizou-se o recurso da pesquisa bibliográfica. O estudo possibilitou apropriação de saberes sobre o fracasso e a evasão escolar e suas nuances no contexto da escola pública brasileira. A conclusão deste representa um repensar sobre a cultura do fracasso escolar e os fatores intervenientes que resultam em estados de evasão escolar, reprovação, repetência e abandono.
PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Evasão escolar. Realidade educacional. Propostas. Perspectivas.

ABSTRACT: The Brazilian educational reality is the portrait of a historicity marked by school failure, considering school dropout as one of the most striking facts in this scenario. Dropping out of school is a phenomenon that has always been present in the history of Brazilian education, it is discussed by education professionals, teaching institutions, researchers, civil society and even by the State. The study aims to address school failure and school dropout in the context of the Brazilian public school. This is a descriptive study with a qualitative approach. To carry out this study, the bibliographical research resource was used. The study allowed for the appropriation of knowledge about school failure and dropout and its nuances in the context of Brazilian public schools. The conclusion of this one represents a rethinking about the culture of school failure and the intervening factors that result in states of school dropout, failure, repetition and dropout.
KEYWORDS: School failure. School dropout. Educational reality. Proposals. Perspectives.

1 | INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é uma problemática persistente no cenário educacional brasileiro e que já na década de 1930 configurava-se como objeto de estudo entre pesquisadores e teóricos. Tal consideração remete aos estudos apresentados por Patto (2016, p. 39) com registros sobre "A produção do fracasso escolar" em que o autor indica "sua antiguidade e persistência relatando que já na década de trinta do século XX, estatísticas caracterizavam grandes índices de evasão e reprovação logo no início da escolaridade". Os estudos sobre

fracasso escolar, não se configura como recente objeto de análise e compreensão de estudiosos, teóricos e profissionais da área da educação, pelo contrário, remonta uma trajetória histórica a partir da década de 1960 onde se revelou que a questão do fracasso escolar ganhou maior relevância e passou a ser vista e tratada como um sintoma social. Assim, esse trabalho vai tomando forma e relevância considerando-se que o fracasso escolar excede os limites do espaço físico da escola, da sala de aulas, do fazer pedagógico dos professores, das deficiências dos alunos e adentra em uma dimensão mais ampla de complexidades, aquelas que envolvem concepções de que o fracasso escolar deriva de questões patológicas, psicométricas e sociopolíticas, ampliando assim um leque de possibilidades na busca pela compreensão das causas e feitos desta mazela educacional que permanece significativamente na escola ainda no século XXI.

Para que se possa ter uma ideia do retrato da realidade educacional brasileira basta aportarmos na literatura de Pedro Demo (2018) em que o autor remete que atualmente, segundo dados disponíveis, a regra no Brasil é aprender mal na escola. Com amparo institucional sobre o fracasso escolar em escolas públicas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) apresenta dados de que o Brasil é o país que mais reprova alunos no Ensino Fundamental em relação aos outros do Cone Sul (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai). Assim considera-se que o sistema educacional brasileiro depara-se com o problema do fracasso escolar que caracteriza-se como uma epidemia terrível erguida sob os pilares da evasão e da repetência que se alastra de forma determinante dentro da escola pública. Nesse sentido, chama-se atenção para o fato de o sistema educacional busca constantemente um culpado a quem possa deferir o motivo da existência do fracasso escolar, apontando quase sempre o aluno, o meio ao qual faz parte, sua situação econômica, a falta de estrutura familiar, dentre outros, esquecendo-se da necessidade de um olhar mais enfático voltado as práticas pedagógicas e a formação docente, haja vista que os profissionais da educação são parte integrante e de fundamental importância na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, pôde-se perceber que o fracasso escolar é um tema que abrange diversas categorias de estudo, pois o mesmo é discutido e analisado por diversos ângulos, uma vez que esse fenômeno assola principalmente as escolas públicas, as quais são freqüentadas em sua maioria pelas classes menos favorecidas, o que torna perceptível quem é o foco principal do fracasso escolar. Trata-se de um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Para a realização deste estudo utilizou-se o recurso da pesquisa bibliográfica. O estudo possibilitou apropriação de saberes sobre o fracasso e a evasão escolar e suas nuances no contexto da escola pública brasileira. A conclusão deste representa um repensar sobre a cultura do fracasso escolar e os fatores intervenientes que resultam em estados de evasão escolar, reprovação, repetência e abandono

2 | O FRACASSO E A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A realidade educacional brasileira é o retrato de uma historicidade marcada pelo fracasso escolar em suas mais diversas vertentes, considerando-se a evasão escolar como um dos fatos mais marcantes desse cenário. A evasão escolar é um fenômeno que sempre esteve presente na história da educação brasileira, é discutida por profissionais da educação, instituições de ensino, pesquisadores, sociedade civil e até mesmo pelo Estado. É um quadro que se agrava e se faz presente nas escolas públicas e que tem sido tema extremamente relevante referente às políticas públicas brasileiras, pesquisado, debatido e questionado promovendo, reflexões envolvendo diretamente a educação pública do país. É um reflexo do fracasso da educação pública, notadamente em regiões menos favorecidas de desenvolvimento em suas mais distintas formas. Ao se reportar à evasão escolar como um problema crônico em todo o Brasil. Digiácomo (2019, p. 84) considera "sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a 'desistência' de muitos ao longo do período letivo". A partir dessa assertiva, torna-se relevante avaliar, analisar e refletir sobre o motivo para que adolescentes ainda estejam evadindo das escolas, analisando os impactos das políticas públicas para a educação de jovens no ensino médio, buscando reduzir as estatísticas relacionadas a evasão escolar.

Uma das vertentes a ser considerada é a de que concluir o ensino médio é um verdadeiro desafio para jovens e adolescentes, sendo que a sua conclusão é primordial para o desenvolvimento e formação dos estudantes. O nível médio prepara os alunos para a vida acadêmica, e é a base para que esses jovens sejam incluídos no mercado de trabalho, além de ajudar na formação de cidadãos que cumpram com seus direitos e deveres perante a sociedade. Ter acesso ao ensino médio é muito importante, porém manter os estudantes nesse nível é um grande desafio a ser enfrentado.

Maitê e Arraes (2019, p.21) remetem que "abandonar é deixar de estudar por um determinado período e retornar aos estudos, evadir é deixar os estudos não retornando nos anos seguintes". Esse entendimento remete ao direito à educação conforme institucionalizado pela Constituição de 1988 em que a educação é um direito humano assegurado por lei (Brasil, 1988) conforme assinalado anteriormente. No entanto, há de se considerar que ter direito a educação e a um ensino de qualidade, não significa que todos tenham acesso, fatores como, desigualdade social e atraso no ensino, podem levar o aluno a evadir da escola. Graciano (2015, p. 38) em alusão ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ressalta que "a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família". A educação deve ser incentivada e inserida com a colaboração de todos, seja escola, família, e toda a sociedade. Por sua vez o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

(Lei 8.069/90) defende os direitos de crianças e adolescentes até os 18 anos: crianças e adolescentes têm absoluta prioridade na efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Nessa natureza, reportamo-nos aos artigos 53 e 54 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que estabelece que o direito a educação (BRASIL,1990) e ao artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que asseguram em sintonia que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, dentre outros e que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A evasão escolar notoriamente configura-se como um problema histórico reflexo do próprio fracasso escolar, aspecto que afeta o desenvolvimento pessoal e profissional de crianças, jovens e adultos no Brasil. Considera-se nesse contexto a dimensão do problema, portanto, falar sobre fracasso escolar é necessário compreender sua dimensão, pois existem inúmeros motivos e causas, para um aluno permanecer ou evadir da sala de aula. Nesse pressuposto remete-se à Constituição Federal no que diz respeito a educação onde afirma que é responsabilidade da família e do Estado orientar as crianças em todo o seu percurso social e educacional (BRASIL,1988). Em contagem sobre "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" os referenciais de Patto (2017, p. 59) apontam que a reprovação e a evasão escolar são um fracasso produzido no dia a dia da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvido aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre.

Dissertando também a respeito do fracasso escolar, evasão escolar e suas vertentes, Queiroz (2018) concorda que de certa maneira os estudos a respeito do fracasso e da evasão escolar, pressupõem que ele é causado por duas abordagens diferentes, uma delas por fatores externos a escola, como o trabalho, as desigualdades, a criança e a própria família. E por outra perspectiva, fatores internos, como a própria escola, o professor e até a linguagem. Chama-se atenção para a notoriedade das abordagens com relação ao fracasso escolar e evasão escolar com relação às demandas das discussões cada dia mais pelo Estado, pela sociedade e por diversas organizações educacionais. Estudos que enfatizam que uma família desestruturada, a falta de políticas públicas e de ações dos governos, a falta de emprego, desnutrição, gravidez na adolescência, e até a própria escola

são fatores determinantes para a exclusão social e educacional.

Autores como Abramovay & Castro (2019, p. 48) consideram que "a evasão escolar é o aluno sair da escola com probabilidade de retorno, mas se o estudante deixa a escola definitivamente, podemos chamar de abandono escolar". Em outra dimensão, Snyders (2015, p. 121) assevera que "o fracasso escolar é o fracasso da política contemporânea". O autor destaca que "a política também é responsável pelo fracasso escolar, mas ressalta que, a abertura política pode proporcionar aos brasileiros a continuidade da construção de uma sociedade democrática, que pode superar as relações capitalistas". Na concepção exposta por Machado (2019 *apud* Batista, Souza & Oliveira, 2019 p.4), o fracasso escolar a evasão e a repetência são problemáticas presentes na educação brasileira, sendo que "tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola". Nessa perspectiva acrescentam ainda que a escola parece ter recebido como função, posta por uma sociedade capitalista, a qual apresenta na sua estrutura, uma ideologia de desigualdade: a de reclassificar os alunos de diferentes classes sociais, tendo como critério suas motivações e potencialidades inatas. Essa função não é explicitada, porém ao discutir o fenômeno do fracasso escolar, uma das primeiras explicações que surge, está relacionada à origem social do educando (BATISTA, SOUZA, & OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Um aspecto a de ser levado em consideração, aquele em que apesar do processo de democratização do ensino brasileiro, ou seja, o acesso mais facilitado, e do aumento de alunos matriculados, isso não garante que o aluno irá concluir todas as etapas da escolarização. Excedendo os limites do cenário educacional, o fracasso escolar nas dimensões evasão escolar e reprovação escolar atingem um grau de amplitude que envolve aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos e conduz os indivíduos a exclusão social. Dessa forma Sanches e Teodoro (2016 *apud* Mendes, 2019, p. 69) pontuam que a inclusão escolar "deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas". Essa análise remonta ao fato de que apesar de ser Lei, a educação não é acessível a todos. Muitos cidadãos não concluem todos os níveis de escolaridade. Com outros olhares, Jiménez Asenio e Gaete Astica (2016 *apud* Veiga; Bergiante, 2018), salientam que "para se obter um conhecimento profundo sobre a evasão, é preciso analisar alguns aspectos relevantes, ligados a família, a gestão institucional e as condições sociais e econômicas". A concepção de Filho & Araújo (2017, p. 29) sobre os fatores intervenientes do fracasso escolar "é a de que a escola pode ser responsabilizada tanto pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos, principalmente no ensino médio, onde os adolescentes perdem rapidamente o entusiasmo de estudar". A evasão que também é caracterizada como abandono escolar, é um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo, do processo de saída do estudante da escola.

Em conformidade com Pereira (2019) a repetência escolar ou reprovação está relacionada aos vários fatores de natureza socioeconômicos, a organização escolar,

condições de vida, físicas e psicológicas, características individuais do aluno, condições familiares, o corpo docente e a interação professor – aluno, mas entre causas citadas, a mais decisiva foi o fato de que a escola, na sua organização curricular e metodológica, não estar preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças pobres. Dentre todas as possibilidades de situações que resultam em fracasso escolar, aquelas relacionadas à evasão escolar são as que mais chamam atenção de estudiosos, educadores e gestores no sentido de compreender quais as causas e conseqüências de uma problemática que insiste em prevalecer no ambiente das escolas públicas brasileiras. Assim, são muitos os fatores que levam o aluno a evadir da escola, e vários autores têm trabalhado em pesquisas que afirmam que as causas da evasão escolar podem ser inúmeras.

Segundo Neri (2019, p. 5) em estudo sobre "Motivos da evasão escolar" as causas da evasão "são motivadas a partir de três tipos básicos: o primeiro motivo é o não conhecimento das políticas públicas pelos gestores da escola, o que desencadeia a restrição das ofertas de serviços educacionais". A segunda motivação é a falta de interesse inerente dos alunos, e dos pais a respeito da educação oferecida, pela baixa qualidade do ensino, ou por não perceber as possíveis consequências que a falta de interesse pode causar. Nessa mesma perspectiva o autor considera ainda que uma terceira causa é a operação de restrições de renda e do mercado de crédito que impedem as pessoas de explorar os altos retornos oferecidos pela educação no longo prazo. Os estudos do autor sobre os motivos da evasão escolar e fracasso escolar revelaram os seguintes eventos: "Dificuldade de acesso à escola; Necessidade de trabalho e geração de renda; Falta intrínseca de interesse; Outros motivos" (NERI, 2019, p. 5).

Os referenciais de Lüscher & Dore (2017) revelam que existem vários fatores e motivos relacionados a evasão escolar, pois a ocorrência pode estar relacionada a fatores intrínsecos, ao aluno ao ambiente escolar e a sociedade em que se vive. Em âmbito de análise institucional, de acordo com UNICEF (2012, p. 69), as barreiras socioculturais envolvem a discriminação racial, a exposição à violência e a gravidez na adolescência, entre outras questões. As barreiras econômicas dizem respeito à pobreza e, em particular, ao trabalho infantil. Entre as barreiras relacionadas à oferta educacional, estão a apresentação de conteúdos distantes da realidade dos alunos, a não valorização dos profissionais de educação, o número insuficiente de escolas, a falta de acessibilidade para alunos com deficiência, condições precárias de infraestrutura e de transporte escolar. As barreiras políticas, financeiras e técnicas tratam da insuficiência de recursos destinados educação pública brasileira.

Relevante estudo sobre "As causas da Evasão Escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental" que fora realizado por Verhine & Melo (2018, *apud* Silva 2020) aponta que "existem inúmeros motivos para o aluno não concluir o ano letivo, entretanto existem causas diferentes para que os alunos abandonem a escola: a

primeira abordagem está relacionada a fatores externos, como por exemplo, a relação familiar, as desigualdades sociais, o trabalho, as drogas, entre muitos outros motivos; entretanto, a segunda abordagem acha que os fatores internos à escola são responsáveis pela não conclusão do ano letivo, por exemplo; professores despreparados, metodologias inadequadas e pouco motivadoras, além de uma escola autoritária e não criativa".

Para Silva (2020, p. 41), "o abandono escolar não é causado apenas por um motivo, e por isso não podemos culpar somente o ambiente escolar pela evasão, as inúmeras causas são determinadas pelos mais diversos fatores, por exemplo: sociais, políticos, econômicos e até mesmo culturais". Na opinião de Ferreira (2011 *apud* Silva, 2020, p. 42), "as causas da evasão são diversas". O autor dita que "ao analisarmos os fatores causados pela evasão, o autor enfatiza que: A escola que não atrai o aluno, assim como o despreparo dos professores, o autoritarismo, a não motivação do aluno, torna a escola insuficiente e o aluno desmotivado".

O autor segue apresentando que o aluno indisciplinado e desinteressado pode evadir da escola, devido a fatores relacionados a problemas familiares, problemas estes que podem ser conflituosos ou não, incluindo a gravidez na adolescência e até problemas de saúde ou violência. Ainda segundo o autor: pais e responsáveis que não cumprem o pátrio poder, e que são desinteressados em relação ao destino e a vida dos filhos, também contribuem para o processo de evasão. Na questão social, o autor diz que, a incompatibilidade de horários entre trabalho e estudo, agressão entre os alunos, violência, existência de gangues também são fatores determinantes para o fenômeno da evasão escolar (SILVA, 2020, p. 102).

De acordo com Lopes (2017, p. 359) em estudo sobre a "Evasão escolar sob a perspectiva dos docentes" revelou que "o discurso dos professores confirmam ainda que a precarização contribui para a evasão, pois aulas desestimulantes, pouco atrativas, interfere no ensino-aprendizagem, nesse sentido concorda-se com esses docentes, quando afirmam que escola e professores precisam ofertar um ensino de qualidade, pois "quanto melhor a aula, mais o aluno permanece na escola". O mesmo autor segue dissertando que outra causa da evasão é o trabalho precário docente. As situações precárias que ele enfrenta no trabalho e no desenvolvimento de suas atividades, são questões que incluem a desvalorização social, além do baixo salário. Entre tantos outros fatores, o docente se sente desanimado e frustrado no desenvolver do seu trabalho, e consequentemente os alunos ficam desanimados, e perdem o interesse na escola, o que desencadeia a evasão.

Por sua vez, Cabral (2017, p. 73) considera que "um convívio familiar conflituoso, um ensino de má qualidade, entre outros, são considerados fatores da evasão escolar". Podemos dizer que a evasão não está relacionada apenas com o ambiente interno escolar, mas também, está relacionado a família, as políticas de governo, ao aluno, que dependendo da situação econômica, não tem interesse ou não vê utilidade na continuação dos estudos, para que no futuro possa ter uma profissão, ou pelo menos concluir o ensino

médio. No tocante às conseqüências da evasão e do fracasso escolar tomou-se como referência autores como Mendes (2019), Barbosa (2017), Barros (2017) e Sampaio (2018) de forma que se pudesse demonstrar os aspectos mais relevantes sobre o estado de motivação, prejuízos e malefícios para a vida de alunos em estado de fracasso escolar. O entendimento manifestado por Mendes (2019) remete que a baixa motivação do aluno leva a uma queda no investimento pessoal, e ele acaba não executando as tarefas escolares com qualidade, o que impede a formação das competências individuais, para o exercício da cidadania, e a se realizarem no aspecto pessoal. Por sua vez, Barbosa (2017) sugere que o aluno desengajado nas atividades escolares, causa malefícios para a sua vida, e para toda a sociedade. Ou seja, os jovens e adolescentes desmotivados e desengajados trazem prejuízos para si e para a sociedade, por exemplo: não conseguem entrar no mercado de trabalho, apresentam problemas psicológicos e de autoestima, além da dificuldade de se relacionar profissionalmente e socialmente. Na assertiva de Barros (2017), as consequências do não prosseguimento dos estudos, é bastante significativa. Os maiores impactos se manifestam na qualidade de vida, na saúde, na quantidade de filhos e até na probabilidade de conclusão dos estudos pelos filhos.

Reportando-se aos referenciais de Sampaio (2018, p. 68) o autor destaca “entre as possíveis consequências, fatores relacionados ao desenvolvimento profissional do indivíduo”. Com a qualificação reduzida, o destino dos jovens provavelmente envolverá, empregos precários, o que contribui para o processo de exclusão social, e o coloca em situação de vulnerabilidade e dependência.

As responsabilidades sobre o fracasso e evasão escolar recaem sobre os principais envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, de tal forma que, a escola e o professor, alunos, pais e/ou responsáveis e até as próprias condições sociais configuram-se como intervenientes para a criação desse estado. Na perspectiva da Escola, Brandão et al (2018, p. 81), considera que “a responsabilidade da escola referente ao fenômeno da evasão e repetência não é apenas fruto das características individuais das famílias e dos alunos, diferentemente é a forma como a escola exerce e recebe a ação sobre os participantes de diferentes lugares da sociedade”. Explicitando seu entendimento a respeito, Krawczyk (2019, p. 9) reitera que “a evasão que se mantém nos últimos anos após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos”. A autora defende a ideia de que “o desinteresse do aluno é um sintoma de que a escola não está bem. E o problema não pode ser combatido só com uma lei”.

Com o mesmo argumento de causas e consequências, Ferreira (2018, p. 25) a respeito do fracasso escolar e da evasão escolar aponta que “uma escola não atrativa, autoritária e com professores despreparados, é insuficiente, e a motivação é ausente”. Fernandes & Mesquita (2014, p. 11) pontuam de maneira eletiva que “a escola tem a função

social de promover aos alunos o acesso a um conhecimento mais estruturado, de produzir novos e melhores conhecimentos. Também tem a função primordial de preocupar-se com a formação do aluno, como um cidadão que seja participativo e consciente na sociedade". Em seus apontamentos, Cabral (2017, p. 94) argumenta que "o fator evasão é preocupante para a escola. Professores e gestores percebem o desinteresse e a desmotivação do aluno, incluindo as dificuldades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem". Apesar do empenho empregado pela escola e de seus colaboradores, exemplo: incentivo, flexibilização, apoio, não reprovação, muitos alunos ainda desistem de frequentar, e acabam evadindo da escola.

Na perspectiva da interveniência do aluno como responsável pelo fracasso e evasão escolar, Digiácomo (2019, p. 4) assevera que "a necessidade de trabalho do aluno é uma das causas da evasão, sendo está uma forma de completar a renda em casa, além da baixa qualidade de ensino, que desmotiva o indivíduo, fazendo-o desistir de frequentar as aulas". O entendimento expresso pelo autor remete que, sendo assim, podemos vincular o abandono escolar a desmotivação e repetência do aluno, além da falta de vínculo com as matérias, e conteúdo, que são notados pelos adolescentes em situação precária e de vulnerabilidade.

No tocante à questão do processo de evasão escolar encontrou-se nos referenciais de Mendes (2019) que a evasão escolar apresenta duas perspectivas explicando tal fenômeno, a primeira perspectiva é em relação a visão do aluno, e a segunda relacionada a perspectiva institucional. Com relação a primeira perspectiva, que é a individual, o autor ressalta que, os valores, comportamentos e atitudes dos estudantes, contribuem para o processo de evasão, incluindo a falta de engajamento no processo de ensino aprendizagem, além da desmotivação social, também tem a desmotivação escolar, ambas podem influenciar no processo de evasão. Por sua vez Haddad et al. (2018) considera que existem outros indicadores de evasão que envolvem a vida do aluno, como a: negligência da família; gravidez na adolescência; proibição pelos pais e responsáveis dificultando que o aluno frequente a escola; consumo de álcool e drogas; trabalho; problemas de saúde; além das dificuldades de acesso; envolvimento com atos infracionais; violência e até abuso e exploração sexual.

Em seus apontamentos Ferreira (2018, p. 49) relata que "algumas das causas da evasão escolar, são relacionadas, ao aluno, como o desinteresse, a indisciplina, problemas de saúde e até mesmo a gravidez na adolescência". No dizer de Fernandes et al. (2014, p. 8) e na visão dos professores do estudo citado: "quanto à responsabilidade do jovem pela sua evasão, segundo os professores, está se dá por falta de interesse do aluno, da sua não participação nas atividades, da falta de perspectiva de vida, e da defasagem de aprendizagem trazida das séries anteriores".

Veiga & Bergiante (2018) com a realização do estudo sobre a "Percepção dos docentes sobre os fatores da evasão escolar no ensino técnico integrado" referem sobre o

desinteresse do aluno que se o jovem é desinteressado em relação a escola, é necessário saber o motivo. Existe uma probabilidade de estarmos presenciando um desinteresse generalizado dos jovens na educação, o jovem pode achar que a escola não vale a pena, pois não oferece nenhuma chance verdadeira para uma melhor qualidade de vida, pois os serviços oferecidos, podem ser de baixa qualidade e inadequados as necessidades do educando. Se a escola não oferecer o que os adolescentes e jovens procuram, não seria nenhuma surpresa se eles perdessem parcialmente ou totalmente o interesse por ela.

Concluindo a abordagem do aluno como interveniente ao processo de fracasso e evasão escolar, Filho & Araújo (2017, p. 102) citando "Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências" ressaltam que "alunos desmotivados, demonstram falta de interesse nas atividades escolares, e por consequência disso, aprendem menos, apresentam mal rendimento escolar o que desencadeia altos índices de reprovação, e consequentemente a evasão escolar". No tocante à família e a constituição da interveniência por pais e/ou responsáveis há de se considerar que muitos autores destacam em suas obras que, a família é um dos fatores determinantes da evasão e do abandono escolar, seja pelas condições econômicas ou até mesmo desmotivar, e não ter interesse na vida educacional dos filhos.

Nessa perspectiva Brandão et.al (2018, p. 23) conclui que "a família com seu descaso para com a escola, e pelas condições de vida, não contribui para encorajar os filhos na sequência dos estudos". O autor argumenta ainda em seus estudos que o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento.

No que tange a responsabilidade dos pais e responsáveis, Queiroz (2018, p. 9) diz que na perspectiva dos pais/responsáveis, os fatores determinantes da evasão escolar dos filhos devem-se à "má companhia" e à violência no interior da escola. O autor revela também que no tocante à "má companhia" os pais/responsáveis em geral, afirmam que esta é consequência da necessidade de se ausentarem para trabalhar durante o dia todo e, em virtude disto, não têm tempo para acompanhar seus filhos, não somente no que diz respeito às atividades escolares, mas também, no que diz respeito às amizades.

Para Ferreira (2018) os pais e responsáveis que não cumprem com o poder pátrio e tem desinteresse em relação a vida escolar dos filhos, contribuem para o processo de infrequência, abandono e evasão escolar. A família é parte importante da sociedade, a frequência e permanecia dos adolescentes nas escolas também é de responsabilidade dela, sendo primordial o esforço de proporcionar uma educação de qualidade. Se os pais não participam da vida escolar dos filhos, isso provavelmente elevará os índices de evasão.

Um dos maiores fatores intervenientes do fracasso escolar e da evasão escolar é a desigualdade social aonde segundo Queiroz (2018, p. 3) "a desigualdade é o resultado da diferença de classes". Para o autor, é essa escola das classes trabalhadoras que vem

fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. Segundo o que expressam Barros & Mendonça (2019, p. 31) "as condições econômicas das famílias, com certeza tem efeitos na vida escolar dos filhos". Quanto mais desigualdades econômicas e sociais existirem na sociedade, mais desigual será os resultados educacionais. "Numa sociedade em que todas as crianças e jovens vivem em famílias com mesmas características socioeconômicas, mesmo que estas estejam fortemente relacionadas com os resultados educacionais, não há desigualdade de oportunidade". Segundo os estudos da UNICEF (2012, p. 50) "a violência é mais um fator que contribui para o processo de evasão dos adolescentes das escolas, podendo se manifestar de inúmeras maneiras, e essa violência, incluindo o *bullying* podem trazer malefícios para o processo de ensino aprendizagem". De acordo com a pesquisa, as vítimas da violência e inclusive os agressores, perdem o interesse pela escola, e se sentem desmotivados a continuar frequentando o meio escolar.

Destaca-se ainda que o grande problema é que, apesar de os gestores e os professores admitirem a existência de violência entre os estudantes, as instituições não estão preparadas para enfrentá-la. Não há procedimentos de prevenção, controle e correção da violência que é praticada na escola e no seu entorno pelos próprios alunos, situação reforçada pela crença de que essa questão não faz parte das atribuições das instituições de ensino, segundo dados levantados pela pesquisa. Ferreira (2018, p.3), destaca "as questões sociais como causas da evasão, exemplo: horário do trabalho incompatível com os estudos, agressão, violência até mesmo, alunos envolvendo com gangues e afins". Quanto as desigualdades sociais e a distribuição de renda no sistema educacional, Cabral (2017, p. 9) alerta para o fato de que "a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todos os tipos de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico" bem como uma série de outros problemas, advindos do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem.

3 | CONCLUSÃO

A conclusão deste representa um repensar sobre a cultura do fracasso escolar e os fatores intervenientes que resultam em estados de evasão escolar, reprovação, repetência e abandono, comprometendo o desenvolvimento cognitivo do aluno, atribuindo responsabilidades à escola, professores, família, sistema e aos próprios alunos. De qualquer maneira, os prejuízos são contados e se refletem em perdas consideráveis com resultados negativos no futuro dos alunos, na credibilidade do ensino ofertado pelas

escolas referenciadas, na prática pedagógica mobilizada pelos professores. Ao final do trabalho atesta-se sua importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e competências para perceber, identificar, analisar e refletir sobre o fracasso em suas mais diversas nuances e que este trabalho sirva como um referencial na tentativa de se encontrar alternativas de soluções para o problema. A escola precisa olhar e entender este aluno que adentra o espaço escolar, e, para isso, o planejamento é um elemento fundamental nas ações e atividades propostas aos alunos. Refletir para além do cotidiano da escola, repensar o planejamento das aulas com conteúdo significativo à vida do aluno, com ações que contribuam, antes de tudo, para a permanência do aluno na escola. Finalmente, considera-se a necessidade de buscar alternativas para a compreensão do fracasso escolar, pois a relevância social deste estudo expressa-se justamente no sentido de buscar alternativas para superação de lacunas existentes entre a formação docente, a prática pedagógica, participação do aluno, da família, acompanhamento por parte do coordenador e tomada de decisão advinda da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes.** Brasília: MEC, 2019.

BARBOSA. D. **14 causas do abandono escolar no Brasil**. POLITIZE. 9 de nov. 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/abandono-escolar-causas/ acesso em: 05 de abril de 2021.

BARROS, R. P. **Evasão ainda é um dos maiores desafios do ensino médio.** Aprendizagem em foco, In: Instituto Unibanco. São Paulo, Nº37, Nov, 2017.

BARROS, R.; MENDONÇA, R. **Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitudes e tendências.** São Paulo: Instituto Unibanco. p. 4-37, 2019.

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 64, nº 147, maio/ago, p. 38-69, 2018.

BRASIL. Presidência da Republica Federativa. **Estatuto da Criança e dos Adolescente: 1990.** Brasília: Congresso Nacional, 1990.

______. Presidência da Republica Federativa. **Constituição da república federativa do Brasil: 1988.** Brasília. Congresso Nacional, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

______. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, Carine Graziele da Luz. **Evasão Escolar: O que a escola tem a ver com isso? Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: escola, violências e defesa de direitos**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/728/1/Monografia%20II%20Ellen%20Ri%CC%81zia%20VERSA%CC%83O%20FINAL%20CORRIGIDA%20.pdfAcesso em: 11 de abril de 2021.

DEMO, P. **Aprender Bem/Mal**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/728/1/Monografia%20II%20Ellen%20Ri%CC%81zia%20VERSA%CC%83O%20FINAL%20CORRIGIDA%20.pdf. Acesso em: 02 de abril. 2021.

FERNANDES, G. H. A; Mesquita, S. **Evasão escolar: um estudo para além dos muros escolares.** TCC (Curso de Especialização em Gestão Pública, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, p.20, 2014.

FERREIRA, L. A. M. **Evasão escolar,** 2018. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/728/1/Monografia.

FILHO, R.B.S.; ARAÚJO, R.M.L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun, 2017.

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano.** São Paulo: Ação Educativa, 2015.

HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2018.

IBGE. **Todos pela educação: PNAD contínua do IBGE.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

KRAWCZYK, Nora.. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

LOPES, B. E. M. Evasão escolar no ensino médio sob a perspectiva dos docentes. **Revista Educação e Políticas em Debate.** Minas Gerais. v. 6, n. 3, 30set/dez. 2017.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dez, 2017.

MAITÊ, R. S.; ARRAES, R. A. **Determinantes da Evasão e da Repetência Escolar.** Encontro Nacional de Economia. vol. 43, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/728/1/Monografia.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2021.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estud. Psicol. Universidade** Paulista. Campinas (2013), vol.30, n.2, pp.261-265.dez, 2019.

NERI, M. C. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

______. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social.** 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out. 2018.

SAMPAIO, Francisca Elieuza Rodrigues. **Programas de aprendizagem no combate à evasão escolar:proposta de intervenção em umaescola públicade ensino médio do município de Fortaleza/CE/Brasil**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

SILVA, M. J. D. As causas da Evasão Escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará/PA. **Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade,** v. 2, n. 6, p. 367 – 378 maio/ ago. (ISSN 2446 – 6549), 2020.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2015.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes** /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

VEIGA, C. R. Percepção dos docentes sobre os fatores da evasão escolar no ensino técnico integrado em uma instituição de ensino brasileira. **Revista Produção e Desenvolvimento,** v. 4, n. 3, p. 1-14, 22 abr, 2018.

CAPÍTULO 4

A FLIPPED CLASSROOM NO CONTEXTO METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA VIÁVEL PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/02/2022

Eliane Nascimento Gomes Sousa
Instituto de Educação Superior João de Deus – Lisboa (Mestrado em Ciência da Educação)

RESUMO: As novas tendências de ensino visualizam métodos inovadores como a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), que requer como apoio pedagógico o uso da internet e recursos digitais que venham a contribuir com o desenvolvimento autônomo e ativo dos estudantes, além de personalizar o ensino e otimizar o tempo em sala de aula garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos. O presente estudo versa sobre a Sala de Aula Invertida como método de ensino inovador na educação pública do ensino fundamental maior e as viabilidades para a potencialização do ensino-aprendizagem. O desenvolvimento do trabalho descreve uma trajetória do tipo de estudo descritivo com a utilização dos recursos da pesquisa bibliográfica e revisão de literatura de forma que se possa contextualizar a temática em todas as suas nuances. Apartir do estudo percebe-se claramente a eficácia da metodologia considerando que o seu desenho facilita o sistema de ensino-aprendizagem atribuindo ao aluno importância significativa nesse processo considerando-o agente principal e ao professor as competências para ser o mediador e orientador, sempre tirando dúvidas, aprofundando e estimulando os debates e discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa. Sala de aula invertida. Estratégias. Proposta de ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: New teaching trends envision innovative methods such as the Flipped Classroom, which requires as pedagogical support the use of the internet and digital resources that will contribute to the autonomous and active development of students, in addition to personalizing teaching and optimize time in the classroom ensuring students' learning rights.. The present study deals with the Inverted Classroom as an innovative teaching method in public education of higher elementary education and the feasibility for enhancing teaching-learning. The development of the work describes a trajectory of the type of descriptive study with the use of resources from bibliographic research and literature review so that the theme can be contextualized in all its nuances. From the study, the effectiveness of the methodology is clearly perceived, considering that its design facilitates the teaching-learning system, attributing to the student a significant importance in this process, considering him/her the main agent and the teacher the skills to be the mediator and guide, always taking away doubts, deepening and stimulating debates and discussions.

KEYWORDS: Active methodology. Flipped classroom. Strategies. Teaching proposal. Learning.

1 I INTRODUÇÃO

A nova tendência de ensino no mundo visualiza a metodologia da Sala de Aula

Invertida (SAI) - Flipped Classroom, conhecido como método inovador para o ensino e aprendizagem que confronta o método tradicional com aulas expositivas. Bergmann (2017) comenta que o método SAI objetiva fazer a inversão do ensino com a forma do ensinar e do aprender, onde de forma tradicional hoje, é feita dentro das salas de aula, e assim, acaba passando sua execução em casa, sendo que essa habitual atividade era realizada como trabalho de casa, passando a ser executada na sala de aula.

O ponto de vista tradicional da educação acabou gerando um elevado percentual de profissionais para a licenciatura, aptos para exercerem suas atividades, no entanto por motivo das constantes mudanças que estão acontecendo e a pandemia do coronavírus, somente ampliou os novos desafios, assim, outras necessidades acabaram emergindo de forma rápida e urgente.

Percebe-se que as organizações institucionais públicas ou privadas, têm constatado o elevado interesse por graduados com conhecimento inovador para atuar com as novas competências curriculares do ensino, onde esse tenha habilidade de fazer inovação, de buscar a solução de problemas, seja ele simples ou complexos, que sejam adaptáveis e firmes no propósito.

Entende-se que a SAI tem se mostrado como um meio de oferecer o desenvolvimento necessário na busca das competências solicitadas no contexto da educação atual é visível para os pesquisadores da educação que o método busca transmitir maior estímulo com as trocas de experiências, o sentimento de colaboração, a necessidade de aprender, o desenvolvimento das soluções de problemas, etc. Também proporcionar ao aluno a mudança do agente passivo, levando-o a atuar ativamente no processo de ensino e aprendizado.

A Sala de Aula Invertida (SAI) confronta o método tradicional, desenvolvido na maioria das escolas públicas brasileiras, que se caracteriza por aulas expositivas e pouco atrativas para os estudantes do século XXI.

O presente estudo versa sobre a Sala de Aula Invertida como método de ensino inovador na educação pública do ensino fundamental maior e as viabilidades para a potencialização do ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento do trabalho descreve uma trajetória do tipo de estudo descritivo com a utilização dos recursos da pesquisa bibliográfica e revisão de literatura de forma que se possa contextualizar a temática em todas as suas nuances.

A partir do estudo percebe-se claramente a eficácia da metodologia considerando que o seu desenho facilita o sistema de ensino-aprendizagem atribuindo ao aluno importância significativa nesse processo considerando-o agente principal e ao professor as competências para ser o mediador e orientador, sempre tirando dúvidas, aprofundando e estimulando os debates e discussões.

2 | A SALA DE AULA INVERTIDA NO CONTEXTO METODOLOGIAS ATIVAS

As Metodologias Ativas de Ensino centram-se na figura do aluno como participante ativo e autônomo da sua própria aprendizagem. Como o próprio nome já diz, a Metodologia Ativa de Ensino é uma concepção educacional oposta ao método passivo, tendo em vista que nesse último o professor é o principal protagonista na educação escolar, ou seja, na sala de aula. Bacich e Moran (2018, p.4) comentam que "metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida". As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio por meio de modelos de ensino híbridos com muitas possíveis combinações. Assim, para que o professor possa orientar o aluno e desempenhar o processo de ensino e aprendizagem, ele necessita das metodologias, pois são elas que levam a concretização das estratégias e técnicas específicas do fazer pedagógico. No método ativo, o aluno é que passa a ser visto como tal, pois o educando será o responsável principal pela sua própria aprendizagem.

Portanto, no formato ativo, o foco principal no processo de ensino e aprendizagem é o aluno. Moran (2018, p. 7) descreve as Metodologias Ativas como "um processo em que os alunos é que são colocados no centro do ensino e da aprendizagem". Disserta ainda que as metodologias ativas "constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem".

Nessas metodologias, o participante principal e grande protagonista do fazer pedagógico ativo é o aluno, no entanto, cabe ao docente o compromisso de mediar e facilitar ao educando o alcance do conhecimento. Práticas educativas que colocam os estudantes como responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento com o objetivo de garantir uma aprendizagem com sentido são denominadas de metodologias ativas. Moran (2019) comenta que estas têm a função de colocar o aluno em ação, mobilizando-o para participarem da execução dos conteúdos dentro dos objetivos preestabelecidos.

Para Palfrey e Gasser (2011, p. 45), "a natureza da identidade está mudando no século XXI. Essas mudanças afetam não apenas os nativos Digitais e outros jovens, mas todos que vivem em sociedades conectadas com a internet. E, cada vez mais, o que importa é a sua identidade social, que está sendo moldada não apenas por suas próprias ações, mas pelas pessoas com quem ela está ligada [...]". No ensino ativo o foco principal é envolver os alunos na busca de conhecimentos, é fazê-los pensar e desenvolver um senso crítico, de pesquisador, explorador e serem capazes de dar feedback na interação com professor e colegas de classe.

Bacich e Moran (2018, p. 29) comentam que "as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar

e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como, desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com os colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais". As metodologias ativas são distinguidas pelas características de incentivo à participação ativa dos docentes no processo de busca pela construção do próprio conhecimento, dentre esses modelos alguns são apresentados como principais, como os citados a seguir: 1) Aprendizagem Baseada em Projetos que tem como objetivo principal proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos que lhes possibilite o alcance de aprendizagens através da resolução em conjunto de desafios apresentados; 2) A partir da implantação e utilização desse método pelo professor, o aluno deverá desenvolver seu senso crítico e investigativo para encontrar as possíveis soluções para a situação problema com a utilização ou não da tecnologia ou de qualquer outro recurso que considere necessário usar.

No entanto, o docente não deve interferir na atuação do aluno no processo de investigação, porém, deve fazer as devidas avaliações do desempenho do aluno mostrando-lhe onde e em que acertou e/ou errou. O surgimento dessa modalidade de ensino deu-se prioritariamente para ser desenvolvido em aulas de medicina, tendo como princípio a lógica de que o docente orienta os alunos organizados em grupos com um número pequeno de participantes a investigarem um determinado assunto ou problema. Esse método contempla o processo de interdisciplinaridade de acordo com o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular, além de seguir, também, as diretrizes e parâmetros curriculares da educação básica, unindo teoria e a prática.

A partir do momento em que o professor estimula no aluno a autonomia estudantil, o mesmo passa a desenvolver atitudes de: investigação, liderança, apresentação de ideias e de decisão, além de outras, enquanto o professor perde a imagem de centralizador passando a ser visto como facilitador e estimulador da aprendizagem. Na visão de alguns teóricos, é através dos estudos de casos que a concretização real de algo ganha forma real dentro do contexto escolar**.** Compreendendo a partir dessa visão teórica, o estudante é induzido ao desafio de explorar sua própria capacidade de buscar soluções para os problemas extraídos de situações reais existentes a sua volta permitindo ao mesmo se envolver no processo por inteiro e dar vida ao que é pregado teoricamente.

As Metodologias Ativas concebem os alunos como agentes principais da sua própria aprendizagem, estes passam a serem os protagonistas e não mais antagonistas no processo de ensino e aprendizagem, sendo esta sua principal característica, diferentemente do que ocorre normalmente no ensino tradicional praticado por quase todas as escolas brasileiras. Bacich e Moran (2018, p. 4) comentam que "até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa. (Dolan e Collins, 2015 como

citado em Bacich e Moran, 2018, p. 4). Esse método de ensino tem como objetivo principal despertar no aluno capacidades autônomas e participativas indo de encontro com teorias já existentes sobre o processo de aprendizagem, propondo que o aluno aprenda na prática e não apenas ouvindo e lendo. Para Moran (2018, p. 15), "escolas interessantes são as que sabem gerenciar a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa; que fazem grandes perguntas dá apoio e incentivam os estudantes a pesquisar e aprender juntos em todos os espaços, dentro e fora da escola; envolvendo alunos, família e comunidade".

Com base nos fatores citados acima, percebe-se a importância da ação na construção do saber. Assim, é observado que tanto os docentes, quanto discentes aprendem através da prática, ou seja, da realização de situações concretas. Outro fator que fortalece a ideia de que a ação é imprescindível para a concretização de uma aprendizagem significativa é a teoria do psiquiatra americano William Glasser (1925 – 2013), que demonstra que os alunos aprendem cerca de: 10% lendo; 20% escrevendo; 50% observando e escutando; 70% discutindo com outras pessoas; 80% praticando e 95% ensinando. A partir da pesquisa de Glasser (1925 – 2013) sobre a aprendizagem, onde a porcentagem estabelecida para cada forma de aprender foi descrita como a "pirâmide de Glasser", observa-se a necessidade de o professor estimular o seu alunado a "praticar o que está sendo ensinado" e ao mesmo tempo "ensinar o que está aprendendo". Dessa forma, é possível observar que os métodos mais eficientes de aprendizagem estão inseridos na metodologia ativa, tendo em vista que as mesmas põem o aluno diante de situações que exigem participação e prática.

Outro fator importante no que diz respeito aos objetivos dessa metodologia é a proposta de otimização do tempo em sala de aula devido à inversão do dever de casa que ocorre a partir da mudança nas ações desempenhadas no ensino tradicional. Dessa forma, o que antes era realizado na escola, aula expositiva, passa a ser feito em casa pelo estudante através de vídeo aula e, a atividade que era para casa, questionário, resolução de problemas etc., passa a ser feito na escola com o auxílio do professor. Bacich e Moran (2018, p. 2) fazem uma afirmação em relação à eficiência dos métodos ativos de ensino ao dizer que "o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda". Assim, o aluno se sentirá mais seguro ao adentrar no espaço escolar, pois já conhecerá o conteúdo a ser abordado na aula e, desta forma terá mais tempo para tirar as dúvidas apresentadas durante o estudo em casa e interagir mais com o professor e colegas de classe.

A partir de questionamentos que surgiam devido a alguns enfrentamentos e situações que ocorriam, e ainda ocorrem, no dia a dia da escola, como a ausência de alunos nas aulas, por exemplo, foi que dois professores, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, tiveram a ideia de criar o modelo de Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom, em Inglês, mais precisamente no ano de 2007. A princípio, os autores do método tiveram a ideia de filmar as aulas e repassar para que os alunos pudessem assisti-las em casa como uma espécie de

“dever de casa”, dessa forma, o tempo na escola seria utilizada para sanar as dúvidas que restassem após a visualização dos vídeos. Assim, eles compreenderam que o tempo junto aos educandos na escola seria otimizado e mais bem aproveitado, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz. Desta forma, nascia um novo modelo de ensino ao qual eles, Jonathan e Aaron, denominaram de Sala de Aula Invertida ou Aprendizagem Invertida. O método de Sala de Aula Invertida é muito atual tendo a possibilidade de em um futuro bem próximo dominar as práticas pedagógicas, pois o seu objetivo principal é a substituição de aulas expositivas por aulas virtuais através de vídeo aulas gravadas pelos próprios docentes.

Com o advento tecnológico e o grande número de usuários adolescentes e jovens que fazem uso de aparelhos digitais torna cada vez mais necessária a utilização e inserção da tecnologia como recurso didático no ambiente escolar e fora dele, tanto por favorecer o ensino, quanto pelo fato de a tecnologia já fazer parte do dia a dia das pessoas, seja em casa, no lazer ou no trabalho. A sala de aula invertida é denominada como uma metodologia de ensino ativa por favorecer o desenvolvimento autônomo do aluno enquanto estudante, tornando-o protagonista da sua própria aprendizagem. Nesse modelo de ensino, os alunos terão acesso aos temas a serem estudados fora da sala de aula através de acesso on-line com o objetivo de otimizar o tempo de aula presencial e, assim, as discussões acerca dos temas poderão ser estendidas e os estudantes obterem melhor proveito do tempo para tirarem dúvidas, fazer questionamentos etc. No entanto, para que a aplicação da SAI tenha efeitos positivos e seja eficaz para o ensino-aprendizagem, é necessário seguir etapas fundamentais iniciando pelo planejamento prévio das ações docentes, planejar os conteúdos a serem trabalhados, materiais de apoio e videoaulas com antecedência de modo que os alunos recebam as coordenadas para realização de pesquisas e estudos em casa, pois, assim, eles poderão interagir com os colegas e professor nas aulas presenciais.

Outro fator relevante diz respeito à participação dos alunos como sujeitos autônomos e responsáveis por sua própria aprendizagem, porém, o incentivo para que ocorra essa ação deve partir do professor. O papel de orientador vai além da simples orientação ao estudo, mas, compreende fatores como acompanhamento integral das atividades propostas aos estudantes, mostrando-se empenhado, ativo, motivado e motivador dos seus alunos no processo de adaptação deles ao papel de protagonistas principais na busca da aprendizagem significativa e eficaz. Dessa forma, o discente, de antemão, trará um conhecimento prévio dos conteúdos, promovendo a participação mútua e facilitando a interação entre professor e aluno, aluno e aluno. Os professores têm dificuldades de atrair a atenção dos alunos e mantê-los focados na aula não é tarefa fácil. Esse fator leva pesquisadores do mundo todo à necessidade de refletir sobre o uso de técnicas de ensino mais contemporâneas e capazes de estimular o aluno à aprendizagem no ambiente escolar. Sabe-se que ficar enfileirados na sala de aula somente ouvindo o professor falar já não é suficiente para a geração de estudantes do século XXI. E foi pensando na necessidade

de manter os alunos ativos e participativos nas atividades propostas para momentos em sala de aula e extraclasse, que Bergmann e Sams (2019), no ano de 2017, precisamente, idealizaram o modelo de Sala de Aula Invertida (SAI).

Eles estavam sempre preocupados como fariam a reposição de aulas para os alunos que faltavam à aula e nos que tinham dificuldades em desenvolver as atividades em casa, o chamado dever de casa. Para Bergmann e Sams (2019, p. 4) comentam que "o momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinho".

De acordo com Bergmann e Sams (2018), a inversão da sala de aula tem tudo a ver com o estilo educacional dos estudantes atuais, ou seja, esse método está diretamente ligado à linguagem estudantil contemporânea, pois, os educandos, além de terem nascido numa era tecnológica crescente, acessam constantemente a internet e recursos digitais como, por exemplo, o face book e Youtube. A inversão da sala de aula na proposta da Flipped Classroom proporciona vários fatores positivos à melhoria da aprendizagem dos educandos a partir de alternativas viáveis, tanto para professores, quanto para os alunos. Assim, a primeira delas diz respeito ao uso de aparelhos digitais em sala de aula, pois, ao invés de os docentes proibirem a utilização desses recursos no ambiente escolar, deveriam incentivar os alunos a explorá-los de maneira que estes venham a favorecer o ensino e muito mais a aprendizagem.

Segundo Bergmann e Sams (2019, pp. 18-19), o método Sala de Aula Invertida causa espanto principalmente nos educadores que é "quase sempre composto de adultos que não cresceram no mundo digital". Para Palfrey e Gasser (2011), no entanto, não se pode esquecer que os aparelhos tecnológicos fazem parte do dia a dia dessa geração denominada de nativos digitais pelo fato de terem nascido na era da ascensão tecnológica, onde as informações estão ao alcance de todos e o mundo na palma das mãos. Compreende-se que muitos estudantes a partir da adolescência e início da juventude já se envolvem em alguma ocupação além da escola, isso diminui seu ritmo de estudo devido as ocupações que este desenvolve no seu cotidiano, assim a inversão promove certa flexibilidade nos estudos sendo esse ponto agradável aos mesmos.

Com a otimização do tempo em sala de aula, o professor pode auxiliar mais os educandos com um nível maior de dificuldade, além de poder ajudar os que têm habilidades diferentes, pois estes podem rever as aulas gravadas quantas vezes forem necessárias para a sua compreensão, além de intensificar a interação entre aluno/aluno, professor/aluno. Através de uma convivência com mais diálogos e maior aproximação entre docente e discente, há a possibilidade de o primeiro conhecer melhor os seus educandos, levando os professores a reconhecer as reais características e necessidades dos seus alunos.

Outro fator importante está relacionado com o método de ensino tradicional, que

diz respeito ao gerenciamento da sala de aula que é facilitado pelo Flipped Classroom ao contrário da metodologia anterior. Bergmann e Sams (2018) comenta que além de todas essas vantagens apresentadas, a inversão da sala de aula facilita o diálogo com a família ao demonstrar como a metodologia do professor e a parceria com os pais pode ajudar os estudantes a se tornarem autorresponsáveis pela sua própria aprendizagem. Desta forma, a família também é educada ao observar o conteúdo dos vídeos e poderem auxiliar e debater em casa com os filhos sobre o tema, além de mudar o formato de diálogo entre pais e mestres, que a partir da inversão passarão não mais a querer ouvir sobre o comportamento dos filhos na escola e, sim, sobre como poderão ajudá-los a se tornarem melhores aprendizes.

Com o modelo invertido a aula é muito mais transparente e os vídeos se tornam uma boa ferramenta quando houver a falta de professores. Portanto, todas essas características já conquistaram educadores de diversos países que adotaram o método e o considera propício para a aquisição de uma boa qualidade educacional. Sabe-se que cada aluno aprende no seu próprio ritmo à sua maneira e, para tanto, é fundamental que estes aspectos sejam de antemão verificados e passem por uma avaliação identificando a necessidade e posteriormente os avanços de cada aluno. A proposta da Flipped Classroom propõe que os educandos tenham uma educação de acordo com as necessidades individuais dos mesmos, pois, o método se adéqua às deficiências estudantis de cada um, seja ao que falta de vez em quando às aulas, ao que tem dificuldade de compreender o assunto apenas em uma ou duas explicações, aos que precisam escolher seu próprio horário para estudar o conteúdo da aula, dentre outros aspectos. Para Bergmann e Sams (2018, p. 45) o ensino necessita ser contemplado de maneira que todos aprendam, sem exceções ao dizerem que os "educadores precisam encontrar maneiras de chegar até esses estudantes com necessidades muito distintas", pois para eles "a personalização da educação é uma proposta de solução".

Para (Bray e Mcclaskey, 2014 como citado em Bacich e Moran 2018, p. 135) comentam que planejar as ações do processo de aprendizagem é essencial, compreendendo que o planejamento ocorre para a realização e reavaliação constante das práticas realizadas. "A personalização do ensino passa a ser um dos objetivos da utilização da avaliação como processo". Desta forma, compreende-se que a avaliação se constitui em uma etapa indispensável à personalização do ensino, pois ela não é um fim, mas um meio, pois ela ocorre como um processo contínuo, onde serão inicialmente avaliadas de que ponto o ensino deve partir de acordo com o conhecimento prévio e necessidade de cada estudante.

Só então, a partir dessa identificação é que se deve dar início ao planejamento de ações com o objetivo de atingir as propostas vislumbradas para a concretização da aprendizagem. Assim, o uso da tecnologia pode beneficiar o trabalho docente e a aprendizagem do discente a partir da eficiência proporcionada por ela apresentando como meta. Assim, para Bacich e Moran (2018, p. 136) "os professores desenvolvam uma

compreensão do estado atual de conhecimento e das habilidades dos seus alunos, seus estilos preferidos de aprendizagem, comportamentos típicos em sala de aula, interesses e desinteresses e relações de trabalho com seus colegas”. A personalização evita a segregação de alunos com habilidades diferenciadas, pois o ensino inicia com o próprio educando e, assim, “o estudante tem a oportunidade de identificar como aprende melhor e os objetivos de aprendizagem são organizados de forma ativa, juntamente com o professor”.

Para Bergmann e Sams (2018), a personalização do ensino não é vista como uma tarefa fácil de ser realizada, porém, não no modelo de ensino tradicional. Muitos educadores a compreendem como opressora que, por sua vez não conseguem vislumbrar a proposta dentro do processo avaliativo e preferem utilizar uma abordagem mais resumida e imediata. O método da Sala de Aula Invertida propõe que o dever de casa não seja mais a resolução de atividades, mas, um estudo de temas que serão abordados durante o encontro presencial em sala de aula. A partir do momento em que o estudante analisa o assunto, este terá a oportunidade de fazer a anotação das dúvidas que surgiram e, sem pânico, compreender que os momentos com o professor e colegas serão exatamente para saná-las, além de dar seu contributo daquilo que compreendeu.

Assim, para Bergmann (2018), o dever de casa precisa ser significativo para o ensino e planejado de acordo com a necessidade e capacidade de cada aluno. Comumente, o dever de casa é compreendido como uma tarefa colaborativa da aprendizagem do que foi ensinada em sala de aula para o aluno, porém, também é visto como algo que é motivo de críticas e debates. Algumas pessoas sejam alunos, pais e/ou profissionais da educação questionam a eficácia e relevância do dever de casa, principalmente no modelo tradicional de ensino. Para uns é fundamental a realização dessa atividade, pois compreendem que quanto mais conteúdo for explorado, melhor para a aquisição do saber.

Outros discordam de que essa prática seja tão colaborativa e acreditam que é apenas uma perda de tempo, já que os alunos, muitas vezes, não conseguem responder às atividades sozinhas e não podem contar coma ajuda dos pais, que, ou são/estão sempre ocupados ou não têm um nível de conhecimento suficientemente aprimorado para ajudar os filhos com a resolução dessas tarefas.

Tal situação, em muitos casos, gera frustração tanto para os pais, quanto para o aluno que não consegue ver o dever de casa como algo agradável no processo de ensino e aprendizagem, bem como, para os professores que têm que lidar com a resposta negativa do estudante ao não realizar essas atividades em casa, como esperado e proposto.

Para Bergmann (2018, p. 4) “alguns professores passam dever de casa porque é isso que todos esperam que eles façam. Raramente uma análise mais aprofundada é feita sobre a quantidade, a qualidade ou a eficácia da tarefa. E, para outros, o dever de casa pode ser uma questão de poder: como sistema de recompensa e castigo para controlar os alunos”. Desta forma, compreende-se que o modelo tradicional do dever de casa precisa ser repensado. O mesmo, para ser bem aceito e ter êxito no processo educacional por

todos os envolvidos, necessita deixar de ser uma tarefa enfadonha, dramática, e que deixa o aluno em situação de insegurança.

A Sala de Aula Invertida compreende que o dever de casa é parte do processo de desenvolvimento da autonomia do aluno quando realizada sem medo ou imposição. Bergmann (2018) comenta que o dever de casa deixa de ser um drama e se torna uma atividade que prepara os alunos para aprenderem profundamente e se tornarem participantes ativos na experiência da sala de aula.

Para que se possa compreender a diferença metodológica entre a sala de aula invertida e o modelo comumente conhecido como tradicional observe o esquema comparativo abaixo:

Como ocorre o ensino com a SAI	Como ocorre o ensino com o método tradicional
O aluno é o protagonista principal	O professor é o protagonista principal
O conteúdo é estudado previamente em casa através de vídeo aula gravada ou não pelo professor.	Transmissão do conteúdo na sala de aula pelo docente como detentor do saber.
O estudante é ativo	O estudante é passivo
Exercícios e debates são realizados em sala de aula sob orientação do docente.	Exercícios e trabalhos são realizados em casa, sem apoio do professor.
A participação dos alunos nas aulas é maior devido aoconhecimento obtido previamente através do conteúdoindicado pelo professor para estudo em casa.	A participação dos alunos nas aulas é mínima, pois eles ainda não conhecem o conteúdo a ser abordado pelo professor, restando-lhes apenas ouvir o discurso do mesmo.
Inclusão de recursos didáticos dinâmicos como computador, tablet, notebook, celular, etc	Recursos didáticos geralmente limitados a quadro de giz ou pincel e livro didático.

Tabela 1 - Esquema comparativo com a SAI e o ensino tradicional

Fonte: controle do autor (2020)

Ao observar-se o quadro acima, percebe-se que a inversão da sala de aula, ou seja, a proposta metodológica Sala de Aula Invertida consiste basicamente em realizar na escola as tarefas que seriam destinadas a serem feitas em casa e vice-versa. Dessa forma, o planejamento das aulas também será inverso ao proposto no método tradicional de ensino visto que a função do professor não será mais a de transmitir conhecimento, mas, a de orientador/mediador da aprendizagem.

As experiências com essa metodologia, desenvolvidas nas instituições de ensino citadas acima, mudou a relação entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conhecimento por promover maior interação entre os envolvidos, bem como, a participação ativa dos estudantes na aprendizagem através do estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos mesmos promovidos pelo professor mediador, já que nessa proposta metodológica as aulas expositivas e o modelo de professor detentor do conhecimento não são válidos.

Segundo Rückl e Vosgerau (2017, p.95), as falhas principais apontam para alguns

fatores, sendo eles:

O despreparo no planejamento pedagógico do professor; treinamento especializado para professores;

Falta de criatividade dos docentes;

Necessidade de mudança de cultura na escola;

Precariedade na infraestrutura escolar;

Falta de recursos materiais e financeiros;

Desmotivação salarial dos profissionais da educação;

Absenteísmo dos professores.

Já no que se refere a tecnologia digital, (autoras) apontam como fatores necessários para a aplicação de metodologias ativas itens indispensáveis e fundamentais para o fazer pedagógico num processo lúdico, interativo, educativo e inovador, proporcionando um ensino rico e estimulante.

Para (Moran, 2015 *apud* Rückl e Vosgerau, 2017, p. 96) **"**a falta de suporte técnico para a realização das tecnologias utilizadas; o atento com os professores em trabalhar com os alunos a questão do copiar e colar da internet**".** Porém, a questão acima não é determinante para a aplicação de métodos ativos tendo em vistas que a tecnologia não é o único recurso que pode ser usado na prática desses métodos de ensino, pois há outros materiais que também enriquecem as atividades de acordo com a criatividade do docente.

Outro ponto apresentado pelas pesquisadoras está relacionado a postura do professor enquanto mediador, onde os mesmos demonstraram empenho em fugir da postura tradicionalista de ensino em sala de aula com a qual estavam adaptados. Para (Dewey, 1938 *apud* Rückl e Vosgerau 2017, p. 118) **"**compreendendo que em meio as dificuldades presentes, a postura como mediadores, os fizeram perceber o quão foi importante para o incentivo, a interação social, motivação do grupo e pessoal**".**

Assim, antes de ser aplicada alguma metodologia ativa, o professor deve analisar os prós e contras expostos em pesquisas realizadas anteriormente com o objetivo de realizar um apanhado geral sobre as condições da escola e planejar dentro das possibilidades existentes e da realidade da mesma.

O artigo denominado como o método da sala de aula Invertida (Flipped Classroom), do pesquisador Schneiders (2018), ao fazer um comparativo entre a sala de aula invertida e o ensino comumente tradicional diz que as ações que demonstram participação ativa dos alunos só ocorrem em sala de aula neste último método ao contrário do primeiro que as prioriza para acontecerem fora da sala de aula.

Para o autor, "as ações com maior índice de retenção do conhecimento, aquelas que requerem uma postura participativa e ativa do estudante, estão relacionadas com ações de sala de aula [...] no método da sala de aula invertida, essas ações poderiam ser priorizadas

para ocorrerem em momentos fora da sala de aula” (SCHNEIDERS, 2018, p. 9). Portanto, a SAI embora não ser uma metodologia tão nova como muito se pensa em relação as demais metodologias ativas, a mesma ainda exige que se tenha uma quebra dos paradigmas que são concepções dos métodos tradicionais de ensino.

3 I CONCLUSÃO

No momento em que se chega ao final deste estudo que incorporou em sua estrutura aspectos relevante sobre flipped classroom no contexto das metodologias ativas como uma proposta viável para a potencialização do ensino aprendizagem constata-se que na atualidade, no âmbito das escolas, as grandes mudanças sociais e avanços tecnológicos, têm gerado inúmeras expectativas, tanto para alunos, professores, quanto para a comunidade escolar em geral, que a cada dia aumentam as buscas por conhecimentos novos, novas formas de “ensinar e aprender” e isso tem impulsionado a criatividade dos profissionais da educação na busca pela adequação das práticas inovadoras de acordo coma realidade de cada escola como um todo.

Com o estudo e o adentro às novas metodologias e a inserção de recursos de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, desperta-se para o fato de que cabe aos educadores se apropriarem de métodos de ensino que envolva o alunado no processo de busca pelo conhecimento, independentemente do uso ou não de recursos tecnológicos, porém, seguindo as instruções e atendendo as recomendações explicitadas nas dez competências básicas de aprendizagem do aluno na BNCC (2017) e da prática pedagógica que deve ser voltada exclusivamente com o objetivo de proporcionar qualidade na aprendizagem do discente, caso este compreenda a necessidade de nova formação/ capacitação para o desempenho da docência, este item também está assegurado ao mesmo na proposta de formação continuada da LDB de 2016.

É importante destacar neste marco conclusivo que a inovação em sala de aula não depende somente de recursos tecnológicos, mas, também da atuação prática do professor em desenvolver diferentes estratégias de ensino, apropriando-se de conhecimentos diversos e atuais acompanhando o avanço tecnológico e as mudanças sociais para bem atender as demandas de ensino das novas gerações nascidas na era digital, pois, os, aparelhos digitais por si só não são suficientes para desencadear a aprendizagem significativa, autônoma e responsável, mas, sim, a associação de estratégias diversas voltadas para o mesmo fim, que é a aprendizagem significativa.

Outro fato relevante a ser destacado ao final do trabalho é que a combinação de metodologias de ensino com tecnologias digitais móveis hoje é estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços e dificuldades.

As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais através de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e co-autoria.

O papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica.

O professor é cada vez mais um *coach*, que orienta o aprendizado, uma pessoa que ajuda os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem.

As tecnologias digitais ajudam na tutoria digital de primeiro nível, monitorando as dificuldades mais previsíveis. Aumenta a importância da mentoria, orientação mais personalizada dos projetos pessoais/profissionais/ de vida, como um novo componente curricular importante hoje.

A educação brasileira está em sua maioria pautada em um ensino com base na metodologia tradicionalista, isso implica dizer que poucas instituições de ensino utilizam métodos inovadores que introduzem as tecnologias digitais e outras formas mais contemporâneas de ensino no dia a dia do aluno seja em casa ou na sala de aula.

As novas gerações são adeptas dos recursos tecnológicos, são nativos digitais, estão diretamente ligados aos avanços que vêm acontecendo e são testemunhas da disputa ideológica da busca incessante por novas descobertas, novas invenções etc.

Dessa forma, os alunos se sentem atraídos pela tecnologia e introduzem a mesma em todos os ambientes que frequentam isso faz com que a escola repense seus conceitos e teorias de ensino e aprendizagem introduzindo em seu espaço práticas que vão de encontro com as demandas de seus alunos.

Assim, o profissional da educação deverá, antes do aluno, serem sujeitos com qualidades investigativas, apto a aprender constantemente para que, posteriormente, possa atuar como sujeito motivador da aprendizagem na sala de aula, induzindo e proporcionando um aprendizado eficaz e significativo ao educando.

REFERÊNCIAS

BACICH, L., & MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prático**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J. Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2018.

______. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

PALFREY, J., & GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011.

RÜCKL, Bruna de Fatima Nicolini; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino fundamental.** Curitiba: Educere, 2017.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom).** Rio de Janeiro: Univates, 2018.

CAPÍTULO 5

YOUTUBE: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/02/2022

Gláucia Botan Rufato
Universidade estadual de Maringá
Maringá- Paraná
https://orcid.org/0000-0002-3668-6492

RESUMO: A pandemia do Coronavírus alterou a vida de professores e alunos. As atividades presenciais foram suspensas e com isso professores e alunos tiveram que buscar alternativas para ensinar e estudar num contexto de excepcionalidade. Uma das alternativas mais adotadas nesse contexto foi a utilização e criação de vídeos na plataforma YouTube como instrumento de apoio às aulas remotas. Muitos professores tiveram que aprender a dar aulas virtuais, criar vídeos, editar e criar aulas no YouTube, utilizar conteúdos digitais para facilitar nas aulas. A adoção do YouTube como suporte educacional proporciona a adoção de conteúdos variados e interativos, como videoaulas, animações, jogos educativos, músicas, que podem auxiliar na educação escolar em tempos de Pandemia do Coronavírus, por meio de compartilhamento de experiências de maneira assíncrona, ou seja, as informações e as participações podem ser acessadas por todos a qualquer momento. O presente trabalho visa investigar como uma ferramenta midiática como o YouTube pode contribuir no processo educativo, desenvolvendo as potencialidades desse recurso na construção do conhecimento dos alunos e professores. Percebendo a forte influência que o YouTube e os chamados “youtubers” tem na vida de crianças e adolescentes, esse estudo objetiva evidenciar a importância dos recursos tecnológicos para a educação, em especial, a utilização da ferramenta “YouTube” como um mecanismo facilitador da aprendizagem. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica tomando como base estudos de Moran (2018), Teruya (2006), Bastos (2011), entre outros, sobre o crescimento das tecnologias no passar dos tempos e como elas influenciam o processo educacional. Os resultados da pesquisa apontaram que o uso da tecnologia, em especial a plataforma YouTube, pode ser transformada em uma grande aliada no processo de aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: YouTube. Conhecimento. Tecnologia. Educação.

YOUTUBE: A TOOL FOR EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The Coronavirus pandemic has changed the lives of teachers and students. The face-to-face activities were suspended and, as a result, teachers and students had to look for alternatives to teach and study in an exceptional context. One of the most adopted alternatives in this context was the use and creation of videos on the YouTube platform as an instrument to support remote classes. Many teachers had to learn to give virtual classes, create videos, edit and create classes on YouTube, use digital content to facilitate classes. The adoption of YouTube as an educational support allows for the adoption of varied and interactive content, such as video classes, animations, educational

games, music, which can help in school education in times of the Coronavirus Pandemic, through asynchronous sharing of experiences, or that is, the information and entries can be accessed by everyone at any time. This work aims to investigate how a media tool such as YouTube can contribute to the educational process, developing the potential of this resource in the construction of knowledge for students and teachers. Realizing the strong influence that YouTube and the so-called "youtubers" have on the lives of children and adolescents, this study aims to highlight the importance of technological resources for education, in particular, the use of the "YouTube" tool as a facilitating mechanism for learning. A bibliographical research was carried out based on studies by Moran (2018), Teruya (2006), Bastos (2011), among others, on the growth of technologies over time and how they influence the educational process. The survey results showed that the use of technology, especially the YouTube platform, can be transformed into a great ally in the learning process.
KEYWORDS: YouTube. Knowledge. Technology. Education.

1 I INTRODUÇÃO

Pensando em como a tecnologia pode ajudar os professores no processo de ensino e aprendizagem, esse trabalho visa apontar a plataforma YouTube como um instrumento importante no processo educativo, principalmente em tempos de pandemia. Caetano e Falkembach (2007) afirmam que a plataforma de vídeos do YouTube é o maior site gratuito de conteúdo audiovisual disponível na internet, com uma quantidade de vídeos e canais com os mais variados temas.

Diante disso, apresentamos o YouTube como uma ferramenta tecnológica que pode auxiliar alunos e professores durante as aulas, por meio de uma reflexão sobre a tecnologia na educação, seus impactos na escola e nas atividades realizadas por alunos e professores. Será apresentado um breve histórico sobre a tecnologia na educação e a importância da inserção das novas tecnologias na escola para enriquecer as aulas em tempos de aulas remotas. Será destacado também aspectos relacionados aos youturbes, usuários da Plataforma "YouTube", que usam a internet como fonte de liberdade alternativa para expor os seus pareceres referentes aos acontecimentos, mostram o seu cotidiano, partilham conhecimento, entretêm, fala sobre o comportamento dos jovens e se tornam, muitas vezes, formadores de opinião e referência para a sociedade.

O debate sobre aulas virtuais para alunos durante a pandemia do Coronavírus[1] levanta questionamentos e desafia estudantes, professores e os pais: De que forma a utilização de plataformas digitais podem ajudar na aprendizagem dos alunos? Como utilizar os conteúdos do YouTube como subsídio para discussões em sala de aula? Sendo assim, o trabalho aqui apresentado visa investigar como uma ferramenta midiática como o YouTube

1 Pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia – grande surto que afeta uma região – se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. As principais recomendações para evitar a doença é o distanciamento social, fato que levou as instituições escolares a adotarem o ensino remoto, com aulas virtuais.

pode contribuir no processo educativo, desenvolvendo as potencialidades desse recurso na construção do conhecimento dos alunos e professores. Buscamos ainda destacar a possibilidade da criação de vídeos como fonte de apoio às aulas e como meio de divulgação de trabalhos de professores e alunos.

2 | A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

2.1 Breve histórico da tecnologia na educação

A revolução digital é uma realidade. Não adianta mais querer voltar ao passado e querer transformar a tecnologia em uma vilã. Saudades de quando as pessoas escreviam cartas, datilografavam em suas máquinas de escrever barulhentas e caminhavam até o telefone público mais próximo munidos de inúmeras fichas. Saudades de um tempo em que não se respirava as inovações tecnológicas como acontece hoje.

As coisas mudaram muito! E com certeza a grande maioria das mudanças foram para melhor. O que dizer, por exemplo, das máquinas que lavam e secam as roupas e também a louça? Como conhecer pessoas do outro lado do mundo, falando e olhando para elas em tempo real? E os carros modernos, o ar condicionado, o microondas, o computador? Difícil viver sem eles! A tecnologia está aí, e é extremamente necessário nos adaptarmos a ela e as inovações que surgem de forma surpreendente por todo mundo.

De acordo com Lenoir (2019), desde a invenção do quadro negro, passando pela chegada do projetor de transparências, da fotocopiadora e do videocassete, o foco da tecnologia em sala de aula vinha sendo a apresentação da informação. No século XXI, em razão da disseminação de computadores e de programas interativos, o desafio agora é outro: como acessar a informação.

Lenoir (2019) faz um breve histórico das tecnologias usadas na educação entre os períodos de 1440 aos tempos atuais:

- 1440: **Imprensa**: conhecimento disseminado. O alemão Johannes Gutenberg cria a prensa de tipo móvel com caracteres usados na escrita manual e inicia a impressão que temos hoje. Surge um mercado editorial e autores clássicos chegam às mãos de mais leitores.
- 1800-**Lousa**: educação mais visual. James Pillans, diretor da Escola Superior de Edimburgo (Escócia), uniu placas de ardósia para mostrar mapas na aula de geografia.
- 1876-**Mimeógrafo**: o bisavô da fotocopiadora. O empresário americano Thomas Edison recebe a patente do equipamento que faz cópias com ajuda de uma manivela e usa álcool e um papel chamado estêncil.
- 1950 -**Retroprojetor**: aulas mais rápidas. Usado para treinar militares na 2ª Guerra, o equipamento ajuda professores a escrever suas lições antes da aula, sem ter que preencher diversas lousas.

- 1959 **Fotocopiadora**: cópias automáticas. A invenção da Xerox gradualmente substituiu o mimeógrafo e outros equipamentos semelhantes, diminuindo a sujeira e economizando tempo.
- 1960**Liquid Paper**: Uma secretaria cansada de cometer erros criou a fórmula da tinta corretiva na cozinha de sua casa.
- 1967-**Calculadora portátil**: resultados na mão.Engenheiros da Texas Instrument reduziram as calculadoras que antes eram objetos de mesa a equipamentos que cabem na palma da mão.
- 1971-**Computador**: primeiro passo.Brasil discute o uso de computadores para o ensino de física, em seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos (SP), com a presença de especialistas americanos.
- 1978-**Telecurso**: aulas na TV. Programa de videoaulas começa com conteúdos para o ensino médio e, mais tarde, avança para o fundamental e para a população que não havia concluído os estudos.
- 1985-**CD-ROM**: enciclopédias em um disco.Um único disco armazenava uma coleção inteira de enciclopédias, além de trazer recursos multimídia como vídeos e fotos.
- 1985-**Calculadora gráfica**: gráficos na hora. Facilitou a resolução de equações.
- 1989-**World Wide Web (www)** - início da internet. O britânico Tim Berners Lee cria o sistema que utiliza o hipertexto para funcionar na Internet e é usado para ligar páginas web e transferir dados.
- 1996-**TV Escola** - aperfeiçoamento à distância. Canal de televisão do MEC começa a capacitar e atualizar educadores da rede pública.
- 1999-**Lousa interativa**: aula multimídia. O modelo tradicional ganha um concorrente com computador e tela sensível ao toque.
- 2004-**Facebook**: a rede social. Os americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes e o brasileiro Eduardo Saverin criam a rede social na Universidade de Harvard.
- 2004-**YouTube**: popularização dos vídeos. Site abre espaço para que educadores compartilhem conteúdo, incluindo o Khan Academy, com estudantes do mundo todo.
- 2006-**Laptop XO** - computador de US$ 100. Estrela do programa “Um Computador por Aluno”, custava US$ 100 e era distribuído gratuitamente por governos para crianças, inclusive no Brasil.
- 2007 – 2015-**Smartphones e Tablets**: aprendizado móvel. Dispositivos móveis permitem a interação, produção e consumo de material de fotos, textos e vídeos em tempo real.
- Hoje: **Aplicativos, aula personalizada**. Aplicativos permitem estudar a qual-

> quer hora e em qualquer lugar, de acordo com o ritmo do aluno. Dados medem desempenho individual e traçam planos específicos de aula.

Todos esses instrumentos inovadores, cada um para sua época, ajudaram no desenvolvimento da educação, desempenhando funções importantes na construção de aprendizagens diversas.

2.2 A importância da tecnologia

A sociedade contemporânea vive uma era tecnológica, e nesse contexto está a escola, que não pode deixar de lado essas novas tecnologias, é preciso incluí-las no processo de ensino e aprendizagem porque elas geram um encantamento nos alunos, despertam o interesse e atenção. As tecnologias de informação, por exemplo, trazem a informação de forma rápida por meio de textos, vídeos, filmes, imagens.

Aulas tradicionais com giz, caderno e quadro estão despertando cada vez menos o interesse dos alunos, alguns não se sentem estimulados, e apresentam quadros de indisciplina ou acabam saindo da escola (no caso dos jovens). Segundo Teruya (2006), a utilização da mídias na sala de aula é mais atraente para os alunos. Embora as diferentes mídias como a internet e a televisão não sejam científicas, são conhecimentos, ideias, opiniões, que influenciam a sociedade, tanto para o bem, quanto para o mal.

> A utilização de computadores e especialmente da internet, contribuem para melhorar a prática de ensino, porque tais recursos possibilitam o acesso rápido às informações e atualizadas, permitem também a troca de informação e debates por meio de grupos de discussão. Há uma possibilidade real de trocar conhecimento e informação com pessoas de todas as partes do mundo conectadas à rede. (...) Estes recursos de informática prometem melhorar o processo de ensino, porque oferecem auxílio pedagógico e material atualizado tanto para o educador quanto para os alunos.(TERUYA, P.91, 2006)

Para Andrade (2007), diante da importância da inclusão digital na escola é preciso que a mesma esteja preparada para receber essas novas tecnologias. Não basta informatizar o ambiente escolar, colocar computadores na escola, mas sim fazer com que o conhecimento adquirido por ela seja útil para melhorar a aprendizagem. Não se trata apenas de agregar uma ferramenta na sala de aula, o trabalho pedagógico precisa ser revisto, os professores precisam se preparar, compreender as novas ferramentas, seus impactos e possibilidades.

Segundo Moran(2018)

> Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as

> efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente. (MORAN,2018, p.32)

Para Teruya (2006), o professor deve encontrar o sentido educativo na utilização dos recursos tecnológicos para que os alunos aprendam a selecionar e ler criticamente a linguagem das mídias. Nesse sentido, o educador precisa estar em constante formação, aprendendo sempre, com um olhar crítico nos conteúdos que circulam na internet e na mídia em geral, "reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos. (TERUYA, 2006,p.81)

O universo tecnológico agregado a mídia em geral, com vídeos, propaganda, novelas, músicas, filmes, é um verdadeiro show, que se apresenta como glamouroso espetáculo em que todas as pessoas participam, acreditando ou não em tudo aquilo que se vê. Esses recursos midiáticos atraem as pessoas com imagens, sons e luzes de forma cativante. Esses expectadores são pessoas de todas as idades, inclusive crianças, que muitas vezes ainda não possuem a capacidade de discernir tudo aquilo que vê e ouve. Nesse sentido, o papel de pais e professores é imprescindível.

Para Moran (2018), no caso da escola, o professor, ao utilizar ferramentas tecnológicas, deve ser um mediador da aprendizagem, oferecendo sempre uma interpretação crítica dos conteúdos transmitidos pela internet, estimulando os alunos a refletir, investigar, a se tornarem críticos, de tal forma que consigam produzir novas formas de representação da realidade. Além disso, o professor precisa estar atento a faixa etária de seus alunos para poder proporcionar atividades adequadas e desafiadoras.

Nessa perspectiva, o caderno, a caneta e o livro didático não são mais suficientes para manter os alunos interessados em aprender. O uso pedagógico da tecnologia é inevitável, e as aulas remotas nesse período de pandemia comprovaram isso. Atualmente, um dos recursos tecnológicos que os alunos mais tem acesso é o celular, que possui inúmeros aplicativos que podem ajudar na aprendizagem do aluno e na sua interação com o mundo. Essa ferramenta pode se tornar um rico instrumento de aprendizagem, pois possui recursos como câmeras, gravador de voz, mapas, além do acesso à internet, na qual os alunos podem pesquisar, coletar dados, buscar referências e se inteirar de assuntos atuais em tempo real.

Nessa direção, todos da escola precisam estar envolvidos: professores, equipe pedagógica, pais e alunos. Antes de iniciar o trabalho, é preciso realizar uma pesquisa, investigando os conhecimentos de todos sobre as novas tecnologias, para posteriormente inserir essas novas ferramentas digitais na sala de aula. Além dos professores, o envolvimento dos pais e dos alunos é de suma importância, pois contribuirá para a introdução

da tecnologia, aumentando o engajamento de todos para receber as novidades, e para que se familiarizem com os recursos digitais. Com a pandemia do Coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, a tecnologia foi imposta de forma abrupta para os professores e alunos, que não estavam preparados para lidar com tanta tecnologia. Todos precisaram se adaptar rapidamente a nova realidade, e ainda estão se adaptando, pois muitos são obstáculos: falta de recursos como celulares e computadores, falta de acesso à internet, falta de conhecimento na área tecnológica, as atualizações constantes dos aplicativos e plataformas digitais, a participação nas aulas virtuais, a criação de vídeos explicativos das disciplinas e as mudanças nas práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Nunca professores e alunos tiveram que aprender tão rápido a usar câmeras, selecionar vídeos no YouTube e apresentar textos virtualmente. Os anos de 2020 e 2021 presenciaram a tecnologia educacional como um recurso de extrema importância para não interromper o aprendizado dos estudantes.

Acreditamos que a tecnologia em sala de aula veio para ficar. Porém, é importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar a prática de um professor. É preciso que ela seja usada de modo contextualizado, aproximando a rotina de sala de aula, os conhecimentos sistematizados trabalhados pelos professores e as experiências dos alunos.

3 | YOUTUBE E OS CHAMADOS "YOUTUBERS"

De acordo com a Wikipédia, o YouTube foi criado por três funcionários do PayPal, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karin em fevereiro de 2005. È uma plataforma com uma grande variedade de filmes, videoclipes e materiais caseiros. A revista norte americana "Time", em 2006, considerou que o YouTube foi a melhor invenção naquele ano, por atingir milhões de pessoas.

Essa plataforma é sem dúvida um grandioso fenômeno. Acessada por pessoas das mais diferentes idades, desde crianças muito pequenas até idosos, ela encontra na opinião pública uma forma de estar mais próxima de seu público alvo e interfere muito no cotidiano pela identificação desenvolvida entre o que está sendo veiculado e as pessoas.

Vídeos de receitas, de como consertar um eletrodoméstico, um celular, de como cuidar da saúde etc, são apenas exemplos do que o YouTube pode proporcionar e da enorme influência que determinados vídeos exercem na vida das pessoas, principalmente na vida das crianças e adolescentes, que tem sido os alvos mais frequentes por se encontrarem em pleno desenvolvimento da personalidade.

Qualquer pessoa pode usar o YouTube, e acessar um vídeo é muito fácil. Na educação, os professores podem utilizar essa ferramenta produzindo vídeos, pesquisando com seus alunos os mais variados temas, tornando a pesquisa mais motivadora e interessante. Aulas de literatura e língua portuguesa, por exemplo, podem ficar mais atrativas se o professor

sugerir às crianças que pesquisem, criem vídeos, procurem textos, músicas, livros, fotos etc. Pode-se até criar um canal para a turma, possibilitando a criação de diversos vídeos no decorrer do ano e postagem de textos, comentários, opiniões na ferramenta, formando um grande acervo que auxilia na construção do conhecimento.

Essa influência que os vídeos do YouTube tem na vida das pessoas, evidencia-se quando falamos dos chamados "youtubers", que são formadores de opinião e abordam vários temas que representam principalmente as crianças e adolescentes. O youtuber é uma das mais novas profissões que tem alcançado dimensões incríveis. Quanto mais visualizações um vídeo tem e inscrições no canal, a popularidade desses youtubers aumenta, e sua influência também, tanto para o bem, quanto para o mal. É preciso que os pais fiquem atentos para todos esses vídeos e os conteúdos veiculados por eles.

Atualmente, as crianças e adolescentes estão cada vez mais se identificando com essas"pessoas" que fazem vídeos na internet sobre os mais diversos assuntos. É comum os alunos citarem nomes de pessoas que eles "seguem " na net". Na maioria das vezes, os professores não conhecem essas pessoas e nem as informação que elas transmitem. São os chamados "youtubers", cuja popularidade tem se alastrado nessa era digital.

As crianças e adolescentes se identificam com os youtubers, pois normalmente eles possuem a mesma idade que eles, frequentam a escola, gostam das mesmas músicas, vídeos, livros, vídeo games etc. São considerados como ídolos, que interagem com as crianças, conversando como se estivessem no sofá da sala, fazendo perguntas, tirando dúvidas, falando sobre suas experiências, fazendo brincadeiras de forma leve e descontraída.

Pensando na notoriedade dos youtubers, que chama tanto a atenção dos jovens, a escola pode utilizar o aplicativo YouTube como um objeto de aprendizagem. Segundo Burgess & Green, (2009), quer você o ame, quer você o odeie, o YouTube agora faz parte do cenário da mídia de massa e é uma força a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea. Embora não seja o único site de compartilhamento de vídeos da internet, a rápida ascensão do YouTube, sua ampla variedade de conteúdo alcança milhões de pessoas em todo mundo.

Diante desse fenômeno chamado" youtuber", é notório que milhões de pessoas tem encontrado no YouTube uma chance de serem ouvidas, inclusive alguns professores que, percebendo isso, também estão fazendo vídeos para falar sobre determinados assuntos e incrementar suas aulas. Além de produzir vídeos com seus alunos, professores podem contar com outros recursos. No Brasil, o YouTube já conta com centenas de canais voltados à educação, e decidiu criar, em setembro de 2013, um programa para estimular a produção de videoaulas. Batizado de YouTube EDU, o programa abriga 154 canais, no total, os canais somam mais de 10 milhões de inscritos e os vídeos já foram vistos mais de 800 milhões de vezes.

A construção de vídeos por alunos e professores pode auxilia na construção de novos

conhecimentos, dinamizar tanto o olhar do aluno, como do professor, explorar a criatividade, a reflexão, a pesquisa, o trabalho em grupo e o compartilhamento de experiências. Em tempos de pandemia e distanciamento social, a criação de vídeos tem aproximado alunos e professores, alguns trabalhos escritos tem sido substituídos por vídeos feitos pelos alunos, expondo suas experiências, suas leituras e diversas manifestações artísticas.

Certamente, a experiência de criação de vídeos resultará em erros e acertos. Utilizar uma ferramenta digital não significa que tudo transcorrerá perfeitamente bem. No entanto, é preciso acrescentar novas técnicas, novos recursos, novas experiências de aprendizagem, principalmente na época atual em que estamos vivendo, na qual os alunos estão assistindo as aulas virtualmente e precisam muito da tecnologia para se conectar à escola.

Bastos (2011) afirma que a produção audiovisual possui dimensões lúdicas e modernas, além do fato de crianças e jovens terem facilidade para lidar com as tecnologias. No entanto, oferecer vídeos do YouTube, ou gravar os próprios vídeos não resultará na construção do conhecimento, nenhuma tecnologia por si só garante conhecimento tanto para alunos quanto para professores, ela é apenas uma ferramenta nessa construção.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os acontecimentos provocados pelo novo coronavírus, a relevância da tecnologia educacional ficou ainda maior. A tecnologia é uma ferramenta que chama a atenção das crianças, integrando o conteúdo a novas formas de ensinar. Garante a acessibilidade no ensino, sendo uma facilitadora na educação. Mesmo que o professor não tenha muita habilidade com as inovações tecnológicas, ele pode solicitar ajuda dos seus alunos e colegas, para criar atividades, multimídia, fazer vídeos, entre muitos outros recursos.

Percorrendo brevemente a história das tecnologias utilizadas na educação, percebemos que em cada época determinados instrumentos possuíam importância no processo educacional, desde a lousa e o mimeógrafo, até os computadores e as plataformas digitais como o YouTube, cada um contribuindo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a importância da tecnologia em sala de aula, observamos que as tecnologias podem expandir as experiências do aprendizado, tornar o ensino mais dinâmico e interativo para os alunos. A nova rotina incorporou aulas e reuniões virtuais, lives e postagens em redes sociais e uma intensa comunicação via celular. Quem não estava familiarizado com as tecnologias digitais teve que aprender rapidamente. Entre as plataformas digitais mais usadas pelos professores e alunos está o YouTube, cujo conteúdo digital é muito amplo e variado, além de ser de fácil acesso A criação de vídeos pelos alunos e professores por meio dessa plataforma trouxe trocas de experiências, conhecimentos e muita interação.

Destacamos ainda nesse trabalho a grande notoriedade dos chamados youtubers, que se tornaram uma importante fonte de informação e entretenimento para crianças e jovens. Nos dias atuais, encontramos vários professores e alunos youtubers que compartilham vídeos de suas aulas de forma espontânea e divertida, fazendo trocas de informações sobre conteúdos de diversas disciplinas.

Por fim, concluímos que os objetos digitais de aprendizagem são ferramentas que podem andar juntos da prática pedagógica dentro e fora da sala de aula, podendo ser utilizados por educadores para facilitar o processo de aprendizagem, trabalhando conteúdos e auxiliando no planejamento das atividades mais criativas. O uso de recursos tecnológicos vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas ganhando notoriedade em tempos de aula remota. Por isso, o contato do aluno com a tecnologia é muito importante. Qualquer disciplina pode ser construída, preparada e realizada com recursos tecnológicos. Essas ferramentas digitais facilitam a troca de informações e aumentam o envolvimento dos alunos, criando oportunidades para eles interagirem com os conteúdos de forma mais engajadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, **A. Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASTOS, Maria da Ascensão Afonso. **O YouTube e o pensamento de ordem superior em inglês (LE): um estudo com alunos do ensino secundário**. 2011. Disponível em: . Acesso em 11 mar. 2021

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua**. YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade.** Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo:Aleph, 2009.

CAETANO, Saulo Vicente Nunes; FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. **YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD**. Renote, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em:. Acesso em: 05 mar. 2021.

CARVALHO, A. M. P. & GONÇALVES, M. E. R**. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão.** Cadernos de Pesquisa,dez.2000.Disponívelem:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-.Acesso em: mar. 2021

TERUYA, T. K. **Mídia na educação e na formação de professores**. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF, UnB, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar** lá. Papirus, 2007, p. 101-111.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: Moran, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 8. ed. Campinas : Papirus, 2004.p.11-63. www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm . Acesso em 06/02/2021.

______.A integração das tecnologias na educação. In: www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm. Acesso em 10/10/2020.

LENOIR, Carolina. **Tecnologia na educação**. In: http://porvir.org/especiais/tecnologia/ . Acesso em 07/03/2021

CAPÍTULO 6

LAB IFMAKER: CONCEPÇÕES INSTITUCIONAIS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA A SER IMPLEMENTADA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 01/02/2022

Bruno Bernardes Carvalho
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1485505154398606

Nayara Poliana Massa
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2154673448943624

RESUMO: O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, está fomentando a criação de laboratórios de prototipagem nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Também denominados laboratórios *maker*, estes espaços tem a proposta de inserir os princípios e conceitos da cultura *maker* no contexto educacional, visando melhorias no ensino e na formação dos estudantes. A educação *maker* consiste numa abordagem pedagógica centrada no "aprender fazendo", que defende a aprendizagem a partir da construção de objetos e com o suporte de recursos tecnológicos. Nesse contexto, o presente artigo realizou uma análise de conteúdo referente aos projetos aprovados pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM no edital de chamada pública federal, e buscou analisar as concepções institucionais sobre o tema, bem como as contribuições vislumbradas pelas propostas no que se refere ao Ensino Superior. Concluiu-se, que as concepções institucionais a respeito dos espaços *maker* (justificativa de implantação, objetivos propostos e resultados esperados), estão alinhadas com os principais conceitos que estruturam a discussão sobre o movimento *maker* no contexto educacional. Além disso, a partir dos projetos foram identificadas possíveis contribuições dos espaços *maker* para o Ensino Superior, como promover a verticalização do ensino na instituição, integrando cursos e níveis diferentes de ensino, e possibilitar a contextualização e interdisciplinaridade entre os conteúdos e áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Maker. Prototipagem. Ensino Superior.

LAB IFMAKER: INSTITUTIONAL CONCEPTIONS OF A PUBLIC POLICY TO BE IMPLEMENTED IN THE FEDERAL PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION NETWORK

ABSTRACT: The Brazilian Federal Government, through the Ministry of Education and its Secretariat for Professional and Technological Education, is promoting the creation of prototyping laboratories in the institutions that make up the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education. Also called maker laboratories, these spaces have the proposal of inserting the principles and concepts of maker culture in the educational context, aiming to improve the teaching and training of students. Maker education consists of a pedagogical approach centered on "learning by doing", which defends learning from the construction of objects and with the support of technological resources.

In this context, this article carried out a content analysis regarding the projects approved by the Federal Institute of Triângulo Mineiro - IFTM in the federal public call notice, and sought to analyze the institutional conceptions on the subject, as well as the contributions envisioned by the proposals in what concerns refers to Higher Education. It was concluded that the institutional conceptions regarding the maker spaces (implementation justification, proposed objectives and expected results) are in line with the main concepts that structure the discussion about the maker movement in the educational context. In addition, from the projects, it was possible to identify possible contributions of maker spaces and their precepts for Higher Education, such as promoting the verticalization of teaching in the institution, integrating courses and different levels of education, enabling contextualization and interdisciplinarity between contents and areas of knowledge.
KEYWORDS: Maker Education. Prototyping. University education.

LAB IFMAKER: CONCEPCIONES INSTITUCIONALES DE UNA POLÍTICA PÚBLICA A IMPLEMENTAR EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMEN: El Gobierno Federal de Brasil, a través del Ministerio de Educación y su Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica, promueve la creación de laboratorios de prototipos en las instituciones que integran la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. También denominados laboratorios maker, estos espacios tienen la propuesta de insertar los principios y conceptos de la cultura maker en el contexto educativo, con el objetivo de mejorar la docencia y formación de los estudiantes. La educación maker consiste en un enfoque pedagógico centrado en el “aprender haciendo”, que defiende el aprendizaje desde la construcción de objetos y con el apoyo de recursos tecnológicos. En este contexto, este artículo realizó un análisis de contenido sobre los proyectos aprobados por el Instituto Federal del Triângulo Mineiro - IFTM en el convocatoria pública federal, y buscó analizar las concepciones institucionales sobre el tema, así como los aportes que vislumbran las propuestas. en lo que concierne se refiere a la Educación Superior. Se concluyó que las concepciones institucionales sobre los espacios maker (justificación de implementación, objetivos propuestos y resultados esperados) están en línea con los principales conceptos que estructuran la discusión sobre el movimiento maker en el contexto educativo. Además, a partir de los proyectos, se pudo identificar posibles aportes de los espacios maker y sus preceptos para la Educación Superior, tales como promover la verticalización de la docencia en la institución, integrando cursos y diferentes niveles de educación, posibilitando la contextualización e interdisciplinariedad entre contenidos y áreas de conocimiento.
PALABRAS-CLAVE: Educación Maker. Prototipos. Enseñanza superior.

1 I INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, por meio do Edital 35/2020-SETEC/MEC está fomentando a criação de laboratórios de prototipagem em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT). Conforme objetivo destacado pelo próprio MEC no edital de chamada pública, trata-se de uma ação que visa:

> Apoiar a criação de Lab IFMaker nas unidades acadêmicas da Rede Federal, exclusivamente por meio da aquisição de equipamentos, com o objetivo de disseminar os princípios que norteiam o ensino *Maker*. Auxiliar os Professores e Técnicos Administrativos em Educação no desenvolvimento da cultura *learning by doing*, levando-os a refletir sobre o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos e sobre como ela pode ser utilizada nestes espaços como suporte ao processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, o que permitirá que o aluno seja protagonista no processo ensino/aprendizagem, e que o envolvimento com as necessidades da sociedade onde a unidade acadêmica está inserida seja estimulado. (BRASIL, 2020, p.2).

A Educação *Maker* tem como princípio básico o "aprender fazendo", e se aplica a todas as áreas do conhecimento. Consiste em materializar os conhecimentos na forma de artefatos, produtos e/ou protótipos, transformando as ideias trabalhadas em sala de aula em soluções concretas. O movimento *maker* é uma extensão da cultura do "Faça você mesmo", que estimula os indivíduos a:

> [...] construírem, modificarem, consertarem e fabricarem os próprios objetos, com as próprias mãos. Isso gera uma mudança na forma de pensar [...]. Práticas de impressão 3D e 4D, cortadoras a laser, robótica, arduino, entre outras, incentivam uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças, gerando um modelo mental de resolução de problemas do cotidiano. É o famoso "pôr a mão na massa". (SILVEIRA, 2016, p.131).

Trata-se de uma estratégia didático-pedagógica inserida no grupo das denominadas Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, mobilizando também princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos, perspectivas que consideram que a resolução de problemas dá significado ao aprendizado:

> É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa, tidas como competências necessárias para o século XXI. (MORAN, 2018, p.10)

A também denominada Cultura *Maker*, retomando as origens históricas deste movimento e os princípios epistemológicos a ele vinculados, de uma maneira geral, pode ser entendida da seguinte forma:

> A essência das ações da cultura *maker* é permeada pela constituição de grupos de sujeitos atuando em diferentes áreas do conhecimento ligados principalmente às ciências e a tecnologia, que se organizam local, regional ou mundialmente de modo estruturado ou não, com o objetivo de suportar e integrar ordenadamente o desenvolvimento de projetos, necessariamente com algum amparo digital, nas mais diferentes especialidades, envolvendo desde soluções para produção artesanal não-seriada voltadas ao bem-estar doméstico, até complexos protótipos para determinado atendimento ou

inovação de processo [...] (MONFREDINI; FROSCH, 2019, p.2).

Nesse sentido, os laboratórios de prototipagem, também denominados espaços *maker*, podem se configurar como um importante recurso pedagógico no contexto do Ensino Superior, pois têm como alguns de seus princípios estruturantes: a aprendizagem baseada em problemas e/ou projetos; a aprendizagem significativa; a interdisciplinaridade e a construção ativa do conhecimento. Podendo desse modo, contribuir para uma formação profissional de nível superior na qual o aluno seja protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Constituem-se então como objetivos do presente artigo: por um lado, realizar um estudo exploratório sobre o processo de concepção desta política pública em nível regional, mais especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, que teve 03 propostas aprovadas no referido edital; e por outro, identificar em que medida os denominados espaços *maker* podem se configurar como um importante recurso pedagógico, não somente para a educação profissional tecnológica técnica de nível médio, como também para o Ensino Superior[1].

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Movimento *Maker* e seus espaços

O Movimento *Maker*[2] e seus diferentes espaços, possuem uma origem comum e já mencionada anteriormente, podendo ser entendidos como uma extensão da cultura "*Do It Yourself – DIY*", ou na tradução para o português – "Faça Você Mesmo"[3]. Trata-se de uma tendência cultural que se popularizou ainda no final da década de 1950 e início dos anos 1960, em especial nos Estados Unidos, e que pugnava por uma nova relação nos modos de consumo e produção.

Na perspectiva DIY, ao invés de somente consumidores passivos de produtos e inovações industriais, os sujeitos são chamados à condição de produtores e inventores dos próprios produtos; no lugar do descarte e da obsolescência dos objetos, a reciclagem

1 Além da educação profissional técnica de nível médio, conforme Lei 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, estes são também instituições de ensino superior: "Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei." (BRASIL, 2008).

2 Como bem destacado por Frosch (2020), cabe aqui um esclarecimento: "(...) o termo *maker* utilizado neste texto é grafado propositadamente em língua inglesa por representar não apenas uma expressão isolada que poderia ser traduzida pragmaticamente como "fazer", "operar", "realizar" mas sim, representa uma rede já consolidada e suas ações." (p.19). Os indivíduos que se alinham a este movimento e defendem seus princípios são denominados *Makers*: "um maker é a pessoa que faz ou fabrica os objetos com suas próprias mãos, desenvolvendo todo o processo. (...) É um conceito antigo, mas que passou a ter grande importância com a surgimento dos novos espaços de produção desencadeados com a revolução digital." (EYCHENNE; NEVES, 2013, p.9).

3 De acordo com o que acrescenta Menezes (2020), esta concepção vem se transformando e incorporando novos elementos: "se ampliando para uma abordagem mais colaborativa, o *DiWO (Do it With Others)*" (p.81)

e o reaproveitamento de materiais. E com o advento das novas tecnologias (em especial dos avanços computacionais e da internet), além desta vertente mais ligada à fabricação manual e à bricolagem, observam-se também influências do movimento *Hacker*[4] e sua defesa pelos ideais de *open software* e *open hardware*. (SOSTER, 2018; FROSCH, 2020; MENEZES, 2020).

Por se tratar de um movimento, algo conceitualmente fluido e sem um marco inicial claramente definido, não é possível afirmar uma data precisa ou local exato para seu surgimento, mas diversos autores convergem em apontar certos fatos que estabeleceram o início deste movimento, de modo que podemos destacar alguns momentos marcantes nesta trajetória. O primeiro deles se deu em 2001, quando Neil Gershenfeld, pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), cria o primeiro Laboratório de Fabricação (*Fab Lab*), vinculado ao *Center for Bits and Atoms* (CBA). Este centro de pesquisa, e o laboratório dele derivado têm como interesse a fabricação digital e a democratização das tecnologias e técnicas de produção: "Seus campos de pesquisa são bastante interdisciplinares, da física à computação quântica, da nanotecnologia à fabricação pessoal." (EYCHENNE; NEVES, 2013, p.10). São, por assim dizer, o componente de divulgação educacional do CBA-MIT, uma extensão de suas pesquisas em fabricação e computação digital. A iniciativa de criação deste tipo de espaço derivou de um curso ofertado pelo mesmo Neil Gershenfeld, intitulado "*How to Make Almost Anything*" (tradução para o português: como fazer quase qualquer coisa). Atualmente, para que possam fazer uso da marca *Fab Lab*[5], os laboratórios devem ser credenciados junto à *Fab Foundation*[6], atender a alguns critérios mínimos no que se refere aos tipo e quantidade de equipamentos disponibilizados, além de seguir os princípios gerais expressos na *Fab Charter*[7]*,* dentre eles o compromisso de ser gratuito e aberto ao público em pelo menos um dia da semana.

Já a concepção de um Movimento *Maker,* ou de uma Cultura *Maker*, surgiu especificamente a partir do ano de 2005, quando foi publicada a primeira edição de uma revista especializada nesta temática: a *Make Magazine*[8]. Dale Dougherty, fundador da revista e um dos grandes entusiastas dos princípios e práticas *"heads in"* (mão na massa), foi também um dos principais responsáveis pela popularização do termo (MENEZES, 2020). Em 2006, a revista *Make* expandiu suas atividades com a criação das chamadas

4 "Hacker é um indivíduo que se dedica, com intensidade incomum, a conhecer e modificar os aspectos mais internos de dispositivos, programas e redes de computadores". (EYCHENNE; NEVES, 2013, p.9).

5 "O Fab Lab é uma plataforma de prototipagem técnica para inovação e invenção, fornecendo estímulo ao empreendedorismo local. O Fab Lab também é uma plataforma para aprendizado e inovação: um lugar para brincar, criar, aprender, orientar, inventar. Ser um Fab Lab significa conectar-se a uma comunidade global de alunos, educadores, tecnólogos, pesquisadores, fabricantes e inovadores - uma rede de compartilhamento de conhecimento que abrange 30 países e 24 fusos horários." (FROSCH, 2020, p.80-81).

6 Criada em 2009 esta fundação, uma organização sem fins lucrativos, tem por objetivo apoiar o crescimento da rede internacional de laboratórios de fabricação. Atualmente, segundo informado pela instituição, a rede Fab Lab está presente em mais de 100 países e já contabiliza 1.750 laboratórios espalhados pelo mundo. (FAB FOUNDATION, 2020). Conferir: https://fabfoundation.org/

7 Disponível em: http://fab.cba.mit.edu/about/charter/

8 Desde de 2005 a revista compartilha experiências com intuito de celebrar e fomentar a cultura *maker* e o espirito criativo. Seu conteúdo está disponível em: https://makezine.com/

Maker Faires[9], eventos que atualmente acontecem em diferentes países e continentes, e são promovidos com fins de divulgação da cultura *maker*, compartilhamento de projetos e incentivo de iniciativas visando a expansão da rede de colaboração. No Brasil, a primeira *Maker Faire* aconteceu em 2018, na cidade do Rio de Janeiro. Essa edição também foi a primeira da América Latina. Antes disso, em 2017, o país havia sediado também uma *Mini Maker Faire*, que ocorreu na cidade de Belo Horizonte.

Outro fato marcante na trajetória do Movimento *Maker* foi o surgimento da rede *TechShop*, fundada por Mark Hatch em 2006. Com fins lucrativos, este rede norte americana fornecia espaços físicos nos quais eram disponibilizadas ferramentas mecânicas e de fabricação digital para que qualquer indivíduo pudesse desenvolver suas ideias. Apesar de ter alcançado relativo sucesso e importante papel na disseminação da cultura *maker* a empresa acabou encerrando suas atividades devido à problemas financeiros.

No entanto, para além da criação desta rede de laboratórios, a contribuição mais significativa de Mark Hatch para o Movimento *Maker* foi a proposição de alguns de seus princípios estruturantes, ao que ele deu o nome de *"Manifesto do Movimento Maker"*. De acordo com o autor, existem nove ideias que são centrais dentro do "espírito *maker*": 1. *Make* / Fazer (a essência desta perspectiva); 2. *Share* / Compartilhar (não somente fazer coisas, mas também compartilhar o que você fez com os outros); 3. *Give* / Presentear (relacionado à prática do altruísmo e da solidariedade, como a doação das criações e/ou da propriedade intelectual); 4. *Learn* / Aprender (você deve não somente fazer, mas principalmente aprender a fazer); 5. *Tool up* / Equipar (no sentido de democratizar o acesso aos equipamentos); 6. *Play* / Brincar (o fazer pode e deve ser um ato prazeroso e de diversão); 7. *Participate* / Participar (a essência *maker* envolve a partilha de experiências e de conhecimentos mediante a participação ativa numa comunidade de interesses, por isso a importância das feiras, espaços, revistas e etc.); 8. *Support* / Apoiar (trata de oferecer suporte, intelectual, financeiro, político e institucional a outros membros e iniciativas de mesma natureza); 9. *Change* / Mudar (abrace a mudança que ocorrerá em você) (HATCH, 2014).

Tendo a sua origem também na cultura *maker*, concomitantes aos *Fab Labs e TechShops*, surgiram os chamados *makerspaces*[10], espaços com ideais semelhantes, mas não limitados somente à fabricação digital e não vinculados necessariamente a uma instituição-mãe. "Espaços maker são ambientes onde aprendizes, designers, engenheiros e qualquer pessoa com uma ideia, podem exercer sua criatividade de forma segura e assistida, com o auxílio de facilitadores técnicos e/ou tecnologia no desenvolvimento do trabalho criativo." (BROCKVELD; SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.59). De um modo geral, são

9 Conferir: https://makerfaire.com/

10 "A Make Community, comunidade criada pela Make Magazine, visa a troca de ideias, divulgação de notícias e eventos entre os espaços maker e seus makers. Nesta plataforma é possível divulgar os perfis dos makers e projetos em andamento ao redor do mundo. Dentro da plataforma é possível encontrar o Makerspace Directory, um diretório mundial de espaços maker. Ao todo, aproximadamente 900 espaços maker estão mapeados da plataforma. (SILVA; SOUZA, 2020, p.8). Conferir: https://makerspaces.make.co/

ambientes que apresentam propostas de fabricação com utilização de diversas ferramentas e equipamentos, e que proporcionam ações "mão na massa" e ligadas ao "faça você mesmo". Os espaços *maker* não possuem uma estrutura pré-definida, variando bastante no formato, tamanho, custo e foco das propostas[11]:

> [...] normalmente são compostos por uma mistura de equipamentos de baixa e alta tecnologia. Entre os equipamentos de baixa tecnologia podem estar: ferro de solda, serras, furadeira, alicates, chaves de fenda, pistola de cola quente, lixas e outros. Quanto às ferramentas mais tecnológicas, as mais comuns são: impressora 3D, cortadora laser, máquinas CNC, fresadoras e equipamentos de robótica (com Arduino e Raspberry Pi). (SILVA; SOUZA, 2020, p.8).

Para ambientes educacionais formais, recomenda-se a adoção do formato dos *makerspaces*, por serem mais flexíveis e possibilitarem diferentes configurações de layout e equipamentos, permitindo assim adaptações conforme a disponibilidade de espaço físico e de orçamento (RAABE; GOMES, 2018). O modelo adotado pelo MEC no Edital n° 35/2020-SETEC, destinado à implantação dos laboratórios de prototipagem na Rede Federal EPCT, segue justamente nessa perspectiva: mesclando recursos de baixa e alta tecnologia, permitindo diferentes configurações de layout e equipamentos, e priorizando propostas interdisciplinares.

Por último, mas ainda tratando do Movimento *Maker* e seus diferentes espaços, podemos citar também a iniciativa coordenada pelo educador brasileiro Paulo Blikstein, idealizador e responsável pela rede *FabLearn*[12]: trata-se de uma crescente rede de espaços de fabricação digital que se destaca especificamente por seu enfoque educacional. Os laboratórios desta rede, em parceria com instituições formais de ensino disponibilizam tecnologias de ponta em *desing* e construção para aplicação em contextos educacionais, focando em ações que visem o atendimento à alunos da educação básica (fundamental e de nível médio).

Uma outra forma de conceber os espaços *maker* é visualizá-los como habitats de inovação: espaços diferenciados e propícios para que as inovações ocorram, pois são locus

---

11 De acordo com Teixeira (2020), atualmente existem diferentes tipos de espaços *maker*, sendo que alguns fogem de estruturas convencionais visando possibilitar maior acesso ao mundo *maker*: "a acessibilidade dos ambientes 'faça você mesmo' vem sendo indicada como importante para a experimentação da maior diversidade possível de pessoas tendo, com estratégias que extrapolam locais fixos, um público maior de usuários. Estes são conhecidos como laboratórios móveis, que alcançam vários tipos de usuários, especialmente fora das grandes cidades onde a maioria dos ambientes maker, como os fab labs, estão instalados." (TEIXEIRA, 2020, p.94-95). Conforme levantamento da autora, atualmente já existem espaços *maker* funcionando em containers, caminhões, ônibus, transportados em veículos como vans, carros e até mesmo com auxílio de uma simples bicicleta. O que importa mesmo é colocar a mão na massa: "De forma geral, o que se identifica é a elaboração de artifícios para que as ações maker sejam potencializadas, uma vez que é oportunizado o acesso a equipamentos e ferramentas que permite a vivência e o engajamento no processo de criação de artefatos." (TEIXEIRA, 2020, p.95)

12 "FabLearn é uma rede, pesquisa colaborativa e visão de aprendizagem para o século 21. A FabLearn dissemina ideias, melhores práticas e recursos para apoiar uma comunidade internacional de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas comprometidos em integrar os princípios de aprendizagem construcionista e formação de criadores na educação formal e informal de ensino fundamental e médio. FabLearn é baseado no trabalho do Professor Associado da Columbia University, Paulo Blikstein, e do Transformative Learning Technologies Lab (TLTL). A FabLearn desenvolve sites de pesquisa e dissemina recursos e informações por meio de três iniciativas principais: FabLearn Labs (anteriormente FabLab @ School), FabLearn Conferences e FabLearn Fellows." (FAB LEARN LABS, 2020). Disponível em: https://fablearn.org/about/

de compartilhamento de informações e formação de networking (TEIXEIRA; ALMEIDA; FERREIRA, 2016). Espaços desta natureza possibilitam uma maior democratização de recursos e tecnologia de produção que antes só eram acessíveis a especialistas ou às grandes indústrias e instituições. Com a difusão do movimento *maker* e a multiplicação de seus diferentes espaços passa a ser possível a um maior número de pessoas desenvolver, prototipar e testar suas próprias ideias.

Diante do que foi exposto até aqui, é factível reconhecer que o Movimento *Maker* e seus espaços vem ganhando projeção em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Dentre outros aspectos, a cultura *maker* promove a cooperação, a interdisciplinaridade, a autonomia de aprendizagem, a criatividade e o compartilhamento do conhecimento, princípios que quando associados aos processos educacionais formais podem promover importantes transformações na realidade educacional brasileira.

Desse modo, parece justificado o interesse do governo brasileiro em fomentar a criação de laboratórios do tipo *maker* nas instituições de ensino que compõe a Rede Federal de EPCT, pois se tratam de ambientes que trabalham em prol da criatividade e da inventividade, seja no que se refere às formas de produção, quanto no que diz respeito às formas de aprender. Esses espaços podem vir a contribuir para a necessária articulação entre teoria e prática, e concretização do trabalho como princípio educativo, aspectos centrais quando se trata da educação profissional e tecnológica. Por isso, antes de analisar as concepções institucionais desta política pública, cumpre destacar, mesmo que brevemente, a relação da cultura *maker* com a educação e alguns dos princípios pedagógicos à ela vinculados.

2.2 O movimento *Maker* na educação

O mundo atual tem experimentado grandes avanços tecnológicos, principalmente com a facilidade de acesso à informação possibilitada pela internet. Tais avanços atingiram todos os setores da sociedade, seja na saúde, economia, educação, política, lazer, entretenimento, dentre outros. As denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), têm alterado nossas formas de comunicar, relacionar e aprender, de modo que o mundo e a cultura digital já estão intrínsecos à vida das pessoas (LEVY, 2010). Vivenciamos a transição de uma sociedade industrial, contexto de emergência e massificação do modelo tradicional de escolarização, para a Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento (CASTELLS, 2000), que reclama pela urgente reinvenção da escola.

A massiva utilização de tecnologia está tão enraizada que surge a necessidade de pessoas com uma outra forma de pensamento, que dê ênfase à cultura tecnológica e que vislumbre sua importância, crescimento e utilidade. “Os avanços tecnológicos direcionam a vida em sociedade e demandam um tipo de sujeito com competências e comportamentos típicos da era digital.” (HINCKEL, 2015, p.61). O mundo contemporâneo e sua cultura digital

exigem indivíduos dotados de certas capacidades que não conseguem ser supridas pelos métodos de ensino tradicionais: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade e inventividade, autonomia e protagonismo em aprender, empatia e trabalho colaborativo.

Pensar a educação na atualidade envolve então pensar em novas formas de ensinar e aprender. Diante de tantas modificações, a escola, os professores e até mesmo os alunos são chamados a rever antigos padrões e a repensar os papéis de cada um no processo educativo:

> O aparecimento e desenvolvimento de "sociedades da informação", assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1996, p.72)

Se tais questões já eram consideradas necessárias na década de 1990, quando da publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI[13], agora que já avançamos para a terceira década do XXI e que se acumulam as inovações tecnológicas (com os benefícios e problemas delas derivados), ainda mais presente se faz a discussão em torno de uma proposta de educação que integre os quatro pilares do conhecimento:

> [...] ***aprender a conhecer***, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; ***aprender a fazer***, para poder agir sobre o meio envolvente; ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente ***aprender a ser***, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1996, p.90, grifos nossos)

Nesse sentido, a perspectiva de uma educação centrada nos princípios do *maker* acena como uma alternativa importante aos educadores e gestores educacionais. Apesar de ser um movimento iniciado fora do ambiente acadêmico ou escolar, existe hoje, por parte de professores, alunos e gestores um interesse crescente em torno dos espaços *maker.* Na busca por uma abordagem pedagógica que privilegie o protagonismo do aluno, que

13 Assim como outros documentos internacionais, principalmente aqueles oriundos da UNESCO, o Relatório Delors exerceu grande influência na formulação de políticas públicas para a educação brasileira e mundial. No entanto, dadas as controvérsias e contradições em torno de seus pressupostos, cabe fazer aqui uma ressalva: é preciso ter em mente que se tratou também de um relatório com viés mercadológico, que tentava apresentar um "modelo" de formação para o mercado de trabalho capitalista. Não necessariamente se pautava em aspectos de formação humana, uma vez que foi financiado e construído a pedido de organismos internacionais ligados aos interesses do capital econômico. Entendemos que ao se analisar questões de política e gestão educacional, em especial, no que se refere à Educação Superior: "é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais, influenciados por marcos regulatórios complexos e, por vezes, contraditórios, fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala local, nacional, regional e mundial. [...] Nas políticas públicas, é fundamental ressaltar que prescrições hegemônicas, com realce para a ação de organismos multilaterais, têm sido fortemente assimiladas e/ou naturalizadas." (DOURADO, 2011, p.54).

fomente a colaboração e a criatividade, que favoreça uma postura crítica e a autonomia dos educandos, instituições e educadores analisam a possibilidade de implantar laboratórios de prototipação em seus espaços livres.

Em ambientes desta natureza é possível trabalhar de forma integrada estes quatro pilares do conhecimento: ao aprender fazendo (*learning by doing*), o estudante tem a oportunidade de superar a mera aquisição conhecimentos já prontos, assumindo postura ativa perante o seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, "aprende a conhecer". Colocando a mão na massa (*hands on*) aprende a fazer, articulando teoria e prática. Além disso, como os espaços são compartilhados, as atividades *maker* possibilitam a aprendizagem por pares (*peer instruction*), é o "aprender a viver juntos", que estimula práticas de colaboração e solidariedade. E por fim, ao primar por atividades que partem dos interesses dos próprios alunos ou da comunidade na qual estão inseridos, a perspectiva *maker* ainda favorece o "aprender a ser", tornando a construção do conhecimento significativa e transformadora, gerando engajamento e inovação.

A principal característica que diferencia os espaços *maker* em termo de proposta pedagógica é a inversão do paradigma educacional tradicional, passando de uma abordagem na qual o aluno é mero receptor de informações transmitidas pelo professor, para uma que o coloque no centro do processo de aprendizagem, como construtor ativo do próprio conhecimento. Na abordagem tradicional, qualquer disciplina ou tema inicia-se com a exposição dos conceitos e a interpretação por parte do professor (teoria). De posse então de tais conhecimentos, espera-se que o aluno seja capaz de colocá-los em prática, na forma de exercícios (prática).

Já na perspectiva *maker,* a aprendizagem inicia-se pela ação (prática), e com base nos resultados obtidos pela prática o aprendiz tem a oportunidade de refletir sobre o está sendo feito (teoria): "à medida que o aluno apreende e conceitua o que ele está fazendo, ele consegue revisitar suas ações para aperfeiçoá-las e, assim, aperfeiçoar seu nível de reflexão, compreensão e construção conceitual." (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.20). O próprio processo de produção de um objeto ou protótipo é usado como uma forma de fazer com que o aluno reflita teoricamente sobre o que está realizando e quais os conceitos utilizados, superando assim a simples construção de um artefato vazio de sentido.

Em termos pedagógicos, podemos dizer que a aplicação educacional dos princípios da cultura *maker* se estrutura a partir de alguns pilares teóricos: a educação experimental, com aporte nos conceitos de John Dewey; o construtivismo de Jean Piaget; o sociointeracionismo e a mediação pedagógica de Vygotsky; e o construcionismo, proposto por Seymour Papert; (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019).

Primeiramente, devemos destacar que do ponto de vista educacional, o interesse por uma educação centrada no aluno e baseada no aprender pela prática não é algo novo. Um dos primeiros educadores a adotar essa abordagem pedagógica foi Dewey, ainda no início do século passado. O autor criticava o método de ensino tradicional, centrado em aulas

expositivas, e propunha uma educação centrada no fazer, no aprender pela experiência. De Piaget vem a concepção de uma pedagogia centrada na criança e a compreensão de que o conhecimento é construído a partir da interação do aprendiz com os objetos e indivíduos ao seu redor. Da teoria de Vygotsky, derivam os conceitos de zonas de desenvolvimento (real, proximal e potencial), que nos levam ao papel do professor como um mediador da aprendizagem. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019).

Seymour Papert é considerado um dos principais teóricos da perspectiva *Maker* quando se trata de sua relação com a educação. A partir das teorias de Piaget e Vygotsky, Papert (1985) propôs o que denominou por *construcionismo*: uma teoria educacional que enfatiza que a construção do conhecimento ocorre de forma mais efetiva quando o aprendiz está engajado conscientemente na construção de um objeto. Nesse sentido, o autor destaca ainda a importância de se enriquecer os ambientes de aprendizagem mediante a incorporação de tecnologias digitais.

Papert (1985) materializou suas ideias criando uma linguagem de programação de computadores (LOGO) a ser ensinada para crianças, a fim de elas pudessem, ainda no curso da educação básica, passar à condição de produtoras de conhecimento[14]. Com isso, tornar-se-iam capazes, não somente, de aprender sobre programação ou matemática, mas de pensar como programadores e matemáticos. Estendendo este raciocínio para as demais áreas do conhecimento podemos afirmar que: "O movimento maker na educação possibilita que os estudantes pensem como inventores ao invés de serem ensinados sobre as invenções." (RAABE; GOMES, 2018, p.8)

> A ênfase está, portanto, no fato de que a aprendizagem não é fruto somente da interação do aprendiz com os objetos e pessoas a seu redor, como propõe o construtivismo de Piaget, mas também do resultado do engajamento do aprendiz na construção de algo de seu interesse, podendo ou não ser realizado por intermédio dos computadores. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.7).

Percebe-se que a fabricação de um produto é algo fundamental dentro da perspectiva *make*r. Contudo, para que ocorra realmente construção de conhecimento não é suficiente que os alunos tenham produzido algo. Em um espaço *maker* os alunos podem criar artefatos, dos mais simples aos mais sofisticados, de alta ou baixa tecnologia, mas o que mais importa em termos educacionais é a reflexão a respeito dos conceitos e estratégias adotados no processo de construção do conhecimento (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019). Em

14 "Seymour Papert e colaboradores desenvolveram, no final dos anos 1960, a linguagem de programação Logo, cujo objetivo comum era permitir que crianças "ensinassem" o computador, uma atividade que, segundo esses pesquisadores, seria muito mais eficiente do que a passividade da sala de aula tradicional. Papert denominou de construcionista (Papert 1986) a abordagem pela qual o aprendiz constrói conhecimento quando ele produz um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. Papert enfatizava a aprendizagem por intermédio da "mão na massa" (hands on) e da "imersão mental" (heads in) pelo fato de o aprendiz estar envolvido na construção de algo de seu interesse e, ao fazê-lo, depara-se com um problema inesperado para o qual não há uma explicação preestabelecida. Essa crença no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas cada vez mais complexos e multidisciplinares aproxima o construcionismo de Papert do movimento maker atual." (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.2)

outras palavras, não basta ser capaz de construir um objeto, é preciso refletir sobre o próprio ato de fazer: suas etapas, as técnicas e equipamentos necessários, bem como os conceitos teóricos que precisam ser mobilizados:

> A habilidade necessária para explicar suas ações para uma máquina é muito diferente daquelas que ocorrem durante a produção de algo usando objetos tradicionais. Uma coisa é ser capaz de construir um castelo de areia ou um vaso a partir de uma bolota de barro. Outra coisa é fornecer as informações de modo que um robô possa produzir o mesmo vaso ou o castelo de areia. No caso do robô, além do produto, é preciso que se consiga representar as ações que o robô deve executar para que o produto seja fabricado. Essas ações são descritas como conceitos e estratégias criados pelo aprendiz utilizando comandos que o robô compreenda. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.8)

É exatamente esse amálgama de conhecimentos – teóricos e práticos – mobilizado pelo aprendiz nas práticas de tipo *maker* que constitui o foco desta abordagem pedagógica. Considerando os conceitos e estratégias utilizados em cada atividade, o professor-mediador atua no sentido de auxiliar o aprendiz a atingir um novo patamar de conhecimento, cientificamente embasado, em uma espiral crescente de aprendizagem.

Nesse contexto, a mediação do professor se torna algo essencial. Não se pode considerar que o simples fato de completar uma tarefa ou construir um artefato equivale a dizer que ocorreu construção de conhecimento. O aluno pode cumprir determinada tarefa, mas não compreender como ela foi realizada, nem estar atento aos conceitos nela envolvidos. A presença do educador-mediador em um espaço *maker* é indispensável: “O papel do professor é fundamental para mediar os processos e o desenvolvimento do produto para criar oportunidades de reflexão e desenvolver no aprendiz a consciência dos conceitos e estratégias utilizados”. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.10).

Às concepções destes autores, Menezes (2020) vem acrescentar ainda o conceito de aprendizagem criativa e a abordagem educacional proposta por Resnick[15], entendida como uma extensão das ideias construcionistas de Papert, e que está centrada em torno de quatro pilares, chamados de 4P’s:

> Projetos (projects): as crianças aprendem melhor quando estão trabalhando ativamente em projetos significativos, construindo novas ideias e criando produtos físicos ou virtuais, que podem ser compartilhados com outras pessoas. Paixão (passion): são projetos em que os alunos trabalham com temas de seu interesse, o que resulta num maior interesse, engajamento e persistência diante dos desafios. Pares (peers): está relacionado com a interação com outras pessoas e a colaboração de ideias e processos. Pensar brincando (play): aprender envolve exploração e experimentação de materiais novos, interagir com o entorno, testar limites, assumir riscos e repetir o processo quantas vezes forem necessárias. (MENEZES, 2020, p.116)

15 “Mitchel Resnick foi doutorando de Papert e hoje leva o título que foi de seu orientador, o de professor de pesquisa de aprendizagem da Lego Papert. No MIT Media Lab, Resnick é líder de um grupo de pesquisa chamado Lifelong Kindergarten (em português: Jardim de Infância ao longo da vida).” (MENEZES, 2020, p.115). Ainda de acordo com Menezes (2020), Resnick acredita que o Jardim de Infância, proposto inicialmente por Friedrich Froebel em 1837, é o período em que as crianças são mais incentivadas a desenvolver sua criatividade, mas que após esta breve etapa inicial a escola muda a abordagem e os alunos deixam de ser incentivados a usarem a criatividade.

Os quatro pilares acima descritos integram o que Resnick designa por espiral da aprendizagem criativa: o aluno imagina o que quer fazer e cria um projeto com base em suas ideias; brinca, explora e testa suas criações; compartilha ideias e resultados com seus pares; e reflete sobre suas experiências. Ao refazer este processo várias vezes, adquire autonomia para desenvolver novas ideias. Espaços do tipo *maker*, com materiais, ferramentas e tecnologias que estimulam o desenvolvimento de projetos e práticas de experimentação, que incentivam colaboração e a ludicidade no aprendizado são ambientes muito mais propícios para que a aprendizagem criativa ocorra.

Por último, gostaríamos ainda de pontuar outra importante característica da proposta pedagógica *maker*: o seu caráter interdisciplinar. Embora no campo da educação o movimento *maker* tenha surgido como uma forma de atrair estudantes para se engajarem nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, as tarefas que podem ser realizadas nesses espaços, especialmente aquelas que recorrem ao uso de tecnologias digitais, permitem aos alunos trabalharem com conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento – linguagens e códigos; ciências da natureza; ciências sociais; e artes. Nesse sentido: "uma vez que os espaços maker foram criados na escola, é essencial integrar as atividades que o aluno desenvolve com o conteúdo curricular." (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.22).

Em linhas gerais, defendemos aqui a concepção de que os ideais do "aprender fazendo" e de "colocar a mão na massa", tipicamente vinculados à cultura *maker*, quando inseridos no contexto educacional e associados com outras metodologias ativas de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas e a instrução por pares, podem criar melhores condições para que os alunos trabalhem a criatividade, se tornem capazes de resolver problemas complexos e desenvolvam habilidades para trabalhar em grupo. Trata-se então de uma proposta pedagógica bastante adequada para atender às atuais exigências de formação do século XXI.

2.3 Um olhar crítico para a educação *maker*

Assim como outras metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a perspectiva *maker* quando inserida no contexto educacional pressupõe uma revisão nas dinâmicas da sala de aula dita "tradicional". O aluno, colocado no centro do processo, adquire uma posição de protagonista da própria aprendizagem. Não se trata aqui de negar o potencial desse tipo de abordagem didática para promover aprendizagens mais significativas e alinhadas com o contexto atual. No entanto, entendemos que quando são amparadas em um discurso acrítico, as metodologias ativas podem resultar em novos tecnicismos e configurar-se apenas como mais um modismo pedagógico (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.30). Por isso a necessidade de problematizar um pouco as questões discutidas até aqui.

Ao contrário do que se pode supor, as metodologias ativas e a educação *maker* não

se tratam de propostas exatamente inovadoras no âmbito educacional. Conforme apontado anteriormente, pensadores como Dewey, Piaget, Vygotsky e Papert, já defendiam aspectos ligados a concepção de uma educação prática e da construção ativa do conhecimento. Discursos que pregam as metodologias ativas como panaceia e como solução definitiva para os problemas educacionais, correspondem a uma visão reducionista do problema.

A utilização de uma ou outra metodologia ativa, não necessariamente irá resultar numa aprendizagem ativa. É possível reproduzir aspectos de uma educação tradicional, utilizando-se qualquer uma das metodologias ou tecnologias atualmente disponíveis e tidas como inovadoras. De nada adianta, por exemplo, a implantação de um laboratório *maker*, se os currículos e as avaliações não forem repensados no mesmo sentido. Desse modo, propostas de inovação da educação pelo uso de tecnologias e de metodologias ativas, como é o caso da educação *maker*, não podem prescindir de uma reflexão crítica que considere toda a complexidade dos processos pedagógicos e do contexto educacional, ou corre-se "o risco de se tornar (mais) uma solução tecnicista para todos os problemas da educação." (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p.32).

Equipamentos de última geração, como notebooks e impressoras 3D, sistemas de informação ou aplicativos, por si só, não são capazes de promover as mudanças pedagógicas sobre as quais estamos refletindo. Tradicionalmente, a introdução de tecnologia nos processos de ensino aprendizagem nas escolas brasileiras tem se pautado principalmente na aquisição de equipamentos. As redes de ensino recebem apoio e investimento na montagem de laboratórios de informática e outros espaços assistidos por tecnologias.

Nos últimos anos vários foram os projetos e programas executados pelo poder público, que visaram introduzir a tecnologia no ensino e assim tentar modernizá-lo, destacando-se: o programa Banda Larga na Escola; a criação do Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento (CDTC); o Programa Computador Portátil para Professores; o Projeto UCA – Um Computador Por Aluno; o Programa SERPRO de Inclusão Digital (PSID), o Projeto Computadores para Inclusão; e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional PROINFO. (BROCKVELD; SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.56). Muitos foram os investimentos em equipamentos como computadores, *notebooks*, *tablets*, lousas digitais, ou até mesmo kits de robótica, "entretanto, pode-se dizer que, por não terem sido inseridos de forma contextualizada nos currículos escolares e nos projetos político-pedagógicos, acabam sendo subutilizados e muitas vezes abandonados" (BROCKVELD; SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.56).

Mais importante do que ter um espaço com maquinário de última geração, é criar contextos realmente capazes de possibilitar a construção ativa de conhecimentos por meio dos recursos tecnológicos: "é certo que muitas das mudanças trazidas pela abordagem Maker são metodológicas e não tecnológicas." (RAABE; GOMES, 2018, p.19). É necessário ir além da aquisição de *hardwares* e *softwares*. A inserção e consolidação da cultura *maker*

na educação envolve elementos essencialmente pedagógicos.

A implantação de um "espaço maker" demanda que seja repensado o próprio modelo de educação das instituições escolares: não somente algumas aulas ou projetos devem dar espaço para as metodologias ativas, mas toda a proposta de ensino deve ser concebida em favor da autonomia, curiosidade e criticidade dos educandos:

> Os espaços *maker* devem ser compreendidos como espaços de produção de conhecimento. Nesse sentido, é importante que não sejam vistos como ambientes para o desenvolvimento de atividades isoladas, mas que elas sejam integradas com as disciplinas curriculares. Não é suficiente criar espaços maker onde os aprendizes podem ser criativos e proativos, enquanto as disciplinas curriculares ainda são introduzidas de maneira tradicional. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p. 9-10)

E para que tais espaços sejam de fato funcionais, é preciso ainda investir na formação dos professores que os conduzem. Não são raros os exemplos de implementação de tecnologias educacionais que fracassaram pois ficaram restritos à aquisição de equipamentos:

> [...] para que os professores consigam dar suporte e auxiliar os alunos no espaço maker, é essencial que eles recebam treinamento não só sobre como usar as tecnologias, mas também com relação a como integrar as atividades que os alunos estão desenvolvendo com as disciplinas curriculares. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.23)

Além disso, as atividades de ensino executadas nos espaços *maker* não podem ficar restritas à simples criação de artefatos. É preciso que haja reflexão, compreensão e conceituação sobre os resultados (objeto, protótipo ou solução), mas principalmente sobre o processo. Se estabelecemos que o objetivo de um espaço *maker* é somente a produção de objetos, sem nos preocuparmos com os objetivos de aprendizagem, "corremos o risco de banalizar a educação maker a ponto de os espaços maker não serem mais locais para a invenção, mas meros ambientes para a produção de engenhocas legais e curiosas" (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.50).

Ao atuar nesse tipo de contexto o professor deve ir além desta primeira fase de construção dos objetos, superando a síndrome do chaveirinho[16], quando há somente a produção de objetos vazios de sentido e pobres em aprendizagens. O professor na perspectiva *maker*, tem o papel de mediador do conhecimento, cabendo a ele fazer com que o aluno reflita sobre o que realizou e quais os conceitos mobilizados no processo de

16 "As máquinas dos espaços maker, principalmente as impressoras 3D e cortadoras a laser, fazem com que seja relativamente fácil fabricar produtos de geometria complexa e que impressionam visualmente. Existem diferentes bancos de dados onde pessoas de todo o mundo compartilham seus trabalhos, que podem ser facilmente baixados e reproduzidos em qualquer computador. Por isso, uma prática constantemente observada é a fabricação de projetos pré-existentes, com apelo apenas estético e demonstrativo, geralmente na fabricação de um souvenir, como um chaveiro ou outro objeto que sirva como enfeite. Esta prática deve ser evitada, pois na confecção de objetos projetados por terceiros não há uma clara identificação do processo de aprendizagem, nem de ganhos de protagonismo por parte dos estudantes. Cabe aos educadores afastar os aprendizes desses projetos que exigem pouca dedicação e direcioná-los para iniciativas que exigem mais esforço por parte deles, mesmo que em um primeiro momento elas não tenham um cunho estético muito bem desenvolvido." (BLIKSTEIN, 2016 apud BROCKVELD; SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.63)

produção dos objetos.

Por conseguinte, se o interesse está justamente no processo de construção do conhecimento, a avaliação das aprendizagens também deve ser processual. No âmbito da perspectiva *maker* alguns autores defendem que:

> Não há um resultado esperado para os projetos. Não se definem critérios de qualidade para os objetos sendo construídos. A avaliação centra-se em aspectos chave do processo tais como: a busca por referências, o trabalho colaborativo em grupo, o registro das ideias, protótipos, tentativas e decisões, a superação dos problemas e erros e a resiliência. (RAABE; GOMES, 2018, p.16).

Com uma avaliação pautada no processo, o professor pode estabelecer marcos a serem atingidos ao longo do projeto e critérios de sucesso. Por exemplo, se o objetivo de uma atividade ou projeto é trabalhar a colaboração, ou avaliar a criatividade da solução proposta, a valoração a ser atribuída pode e deve considerar tais aspectos. Nesse sentido, interessa mais verificar se os alunos estão buscando soluções para progredir em seus projetos, e não tanto o resultado final, pois: "um bom produto final pode ofuscar um processo de design ruim ou a pouca aprendizagem. [...] Frequentemente, um produto final que parece inacabado ou até mesmo não funcional, pode ser o resultado de uma experiência rica de aprendizagem [...]. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, p.49).

Em síntese, o que estamos a destacar é que o problema em tela é mais complexo do que aparenta. A simples inserção de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, mediante criação de um laboratório do tipo *maker* não implica, necessariamente, que sua utilização se dará de forma a privilegiar a prática de metodologias ativas, tornando-o automaticamente um espaço *maker*. Contudo, acreditamos que o processo educativo pode ser potencializado quando articulado de forma crítica com os princípios da cultura *maker*. Trata-se, no final das contas, de "educar melhor com e através das tecnologias" (ZYLBERSZTAJN, 2015, p.191). Mas certamente, ainda temos um longo caminho a percorrer no processo de criação de espaços *maker* que verdadeiramente auxiliem a promover mudanças efetivas na realidade educacional.

3 | MÉTODOS

Trata a presente investigação de uma pesquisa do tipo "exploratório", que segundo Appolinário (2006), são "pesquisas cujo objetivo consiste apenas em formular hipóteses ou mesmo aumentar a familiaridade em relação a determinado tema." (APPOLINÁRIO, 2006, p.69). Ou ainda, conforme conceitua Gil (2002): "Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses." (GIL, 2002, p.41).

Nessa perspectiva, a pesquisa compreendeu duas fases distintas. Primeiramente realizou-se o levantamento bibliográfico e a análise crítica da produção acadêmica

acumulada referente ao tema, em especial alguns livros de divulgação científica, teses de doutorado e artigos científicos publicados em periódicos, e que versavam sobre a temática da cultura *Maker*, e em especial sobre as suas relações com a educação e o Ensino Superior.

O aporte teórico construído a partir da revisão bibliográfica foi o que norteou o empreendimento de uma análise acerca desta política pública promovida pelo Governo Federal (MEC/SETEC). Por questões de viabilidade técnica restringimos nossa investigação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, que teve 03 propostas aprovadas no referido edital: Campus Uberaba, Campus Uberlândia e Campus Paracatu.

Delimitado este recorte, optamos por realizar uma pesquisa de tipo documental, trabalhando com documentos oficiais referentes à concepção e ao planejamento desta política pública dentro da instituição selecionada: os projetos enviados por cada unidade do IFTM como resposta ao edital de chamamento público. Nesta etapa, a coleta e interpretação dos dados girou em torno dos objetivos de pesquisa definidos inicialmente, destacando-se as concepções institucionais sobre esta política de criação de laboratórios *maker*, e sendo dada atenção especial às questões relacionadas ao Ensino Superior.

A pesquisa utilizou como procedimento de tratamentos dos dados, os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). De acordo com a autora, trata-se de "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2016, p.44). De acordo com seus preceitos, a Análise de Conteúdo está organizada em três etapas:

1. Pré-análise: consiste na organização do material e sistematização das ideias, com a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração dos indicadores da pesquisa;

2. Exploração do material: é a fase de explorar todo o material para codificar, classificar e definir as categorias.

3. Tratamento dos resultados: essa etapa refere-se ao destaque de informações para análise, inferências e interpretação, de forma reflexiva e crítica. Nessa fase os resultados brutos são transformados em significativos e válidos.

Ainda conforme Bardin (2016), pesquisas que se valem dos princípios da Análise de Conteúdo podem se utilizar dos benefícios do tratamento informático, o que possibilita maior rapidez na análise, possibilidade de se trabalhar com dados complexos e acréscimo de rigor na organização da pesquisa. Nesse sentido, para auxiliar a etapa de tratamento dos dados, foi utilizado o *software Iramuteq*. De acordo com Gaydeczka e Massa (2020), o *Iramuteq* é uma ferramenta computacional que realiza análises estatísticas textuais, e que permite a realização de diferentes tipos de análises de conteúdo:

> Para que seja possível realizar as análises dos textos é necessária a criação de um *corpus* textual (um conjunto de textos agrupados em um único arquivo,

> seguindo as especificações requeridas pelo *software*). Ao inserir o *corpus* textual no Iramuteq, ele é dividido em segmentos, ou seja, trechos do texto são separados e, então, as análises e associações dos vocábulos podem ser realizadas. (GAYDECZKA; MASSA, 2020, p.37)

O *Iramuteq* oferece a possibilidade de cinco tipos de análises de texto: 1) Estatísticas textuais; 2) Especificidades e Análise Fatorial Confirmatória; 3) Classificação Hierárquica Descendente (CHD); 4) Análise de Similitude; e 5) Nuvem de Palavras. Para o presente estudo, considerando o seu caráter exploratório, os objetivos propostos para a investigação e as dimensões de um artigo, optamos pela análise de número 5: Nuvem de Palavras. Entendemos que dentre as opções disponíveis, este tipo de tratamento é recomendado quando o *corpus* textual indica um agrupamento temático específico, e quando se busca identificar tendências gerais e concepções referentes ao tema estudado. Os resultados obtidos com a técnica de nuvem de palavras são facilmente compreensíveis e visualmente claros, por se tratarem de representações gráficas da análise de conteúdo realizada de forma informatizada.

4 | ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme previsto no Edital 35/2020-MEC/SETEC, a chamada pública para Apoio à criação dos Laboratórios IFMaker na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica visava:

> [...] o atendimento das 41 Instituições que compõem a Rede Federal EPCT, nos termos da Lei 11.892/2008, com a construção de aproximadamente 113 laboratórios de prototipagem em todo o país na Fase I do projeto, e a ampliação de outros 60 laboratórios na Fase II do projeto, sendo que os recursos para o desenvolvimento da ação já estão previstos na LOA 2020 para a Unidade Orçamentária 26101, ação orçamentária 15R4 (Apoio à expansão, reestruturação e modernização das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica)." (BRASIL, 2020, p.1).

A ação foi prevista inicialmente para ser operacionalizada em duas fases: Fase I (Estruturação/2020) e Fase II (Ampliação/2021). No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, o cronograma teve que ser revisto pelo MEC. No momento de realização desta pesquisa, a Fase I (Estruturação/2020) se encontrava em estágio inicial, ainda na aquisição dos equipamentos e montagem da infraestrutura por parte das unidades. Desse modo, diante da ausência de um volume significativo de dados sobre a execução desta política pública, optamos por restringir nossa análise à sua concepção e planejamento dentro da instituição, tomando por foco os projetos enviados por cada *campus* do IFTM e que foram contemplados no edital.

Cada instituição que compõe a Rede Federal EPCT teve oportunidade de enviar uma única proposta consolidada contendo até 03 projetos de implementação de laboratório,

desde que cada um dos projetos atendesse à uma unidade diferente da instituição. Eram requisitos mínimos obrigatórios das instituições participantes: estar credenciada junto a uma Fundação de Apoio; possuir regulamento para concessão de bolsas aprovado pelo órgão máximo da instituição; e possuir a infraestrutura física necessária para a implementação dos laboratórios, com instalações elétricas e lógicas compatíveis, e contrato de conexão de rede internet vigente.

Além destes requisitos de ordem técnica, cada proposta seria avaliada por uma comissão *ad hoc* de especialistas com experiência na implementação e/ou operação de laboratórios de prototipagem:

> Para ser considerado elegível, cada projeto deverá ainda comprovar seu caráter multidisciplinar, sua capacidade de interagir com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral, além de contribuir com o fortalecimento da cultura *learning by doing* aplicado às diversas áreas do conhecimento dentro da unidade onde será instalado. (BRASIL, 2020, p.2)

Conforme critérios estabelecidos pelo edital, seria automaticamente atendido um projeto por instituição proponente e aprovada na análise documental, considerando exclusivamente a prioridade estabelecida pela própria Instituição. Os demais projetos contemplados seriam selecionados mediante análise e classificação segundo alguns critérios pré-estabelecidos: existência de incubadora de empresas ou empresa júnior legalmente constituída; percentual de matrículas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação às matrículas totais; percentual de matrículas em Educação de Jovens e Adultos e Licenciaturas em relação às matrículas totais; eficiência acadêmica da Instituição; Taxa de Verticalização da Unidade Acadêmica; Custo do projeto para a SETEC/MEC, com preferência para os projetos de menor custo; além de outros dois critérios que merecem ser aqui destacados:

> d) Impacto tecnológico/educacional do projeto, considerando a viabilidade técnica, viabilidade econômica, multidisciplinaridade da proposta, potencial de envolvimento da comunidade acadêmica, o fortalecimento da cultura *learning by doing* na unidade, e grau de ineditismo das entregas previstas no projeto; e) Impacto social do projeto, considerando as características das entregas previstas, seu envolvimento com o desenvolvimento socioeconômico local, as demandas sociais, as peculiaridades regionais e seu impacto no fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (BRASIL, 2020, p.6)

O IFTM teve 03 projetos aprovados no referido edital, num universo de 113 unidades contempladas em todo o Brasil, pertencentes a 39 diferentes instituições da Rede Federal EPCT. Os projetos que compuseram a proposta institucional do IFTM foram selecionados mediante edital de chamada interna, que resultou na seguinte ordem de prioridade:

Classificação	*Campus*	Projeto
1°	Uberaba	AgroEduca Lab IFMaker Uberaba-MG
2°	Uberlândia	IFExpert – LabMaker
3°	Paracatu	Implantação da cultura learning by doing com a instalação de um laboratório Maker como ferramenta propulsora de ensino aprendizagem.

Quadro I – Classificação dos projetos institucionais do IFTM para o Edital 35/2020

Fonte: Elaborado a partir do resultado final – Chamada Interna para seleção de projetos para criação de laboratórios de ideação e prototipagem IFMaker da SETEC/MEC.

Os projetos de cada unidade foram elaborados a partir de um roteiro previamente estabelecido pela instituição proponente. Considerando o objetivo proposto para este artigo, ou seja, analisar a concepção desta política no âmbito do IFTM, a análise de conteúdo realizada restringiu-se aos itens: Justificativa, Objetivos e Resultados Esperados. Este recorte foi definido a partir do entendimento de que são esses os tópicos que melhor definem as concepções de cada unidade a respeito da educação *maker* e seus espaços. Os demais itens foram excluídos da análise, pois fazem referência à descrição de características específicas de cada unidade e/ou projeto, ou tratam de forma mais detalhada sobre a fase de implantação dos laboratórios, o que devido às restrições sanitárias ainda não ocorreu.

A análise de conteúdo e o tratamento dos dados envolveram três etapas: 1) preparação do *corpus* textual; 2) processamento da análise informática pelo *software Iramuteq;* e 3) interpretação dos resultados por parte do pesquisador. A preparação do *corpus* textual consistiu na criação de um arquivo no formato de leitura requisitado pelo software (.txt), ou seja, um texto que o programa fosse capaz de "ler" e realizar a análise. Para isso, foram criados 3 arquivos, um para cada seção analisada, os quais foram processados em separado pelo programa. Foi realizada uma revisão de todo conteúdo a ser analisado, com a correção de erros de digitação e pontuação, sendo necessário ainda eliminar do conteúdo os parágrafos, hífenes e aspas, pois estes caracteres não são lidos pelo programa. Todas estas observações foram realizadas de forma cuidadosa pelo pesquisador, para que o processamento ocorresse com o maior aproveitamento do *corpus* textual.

A etapa seguinte, de processamento do *corpus*, foi realizada pelo software em apenas poucos segundos, o que confere agilidade no tratamento dos dados. A análise do tipo "nuvem de palavras" consiste basicamente numa representação gráfica da análise de conteúdo realizada pelo programa, em função da frequência e recorrência das palavras. O *Iramuteq* identifica no *corpus* textual palavras estatisticamente significativas, permitindo que a análise qualitativa dos dados seja posteriormente realizada pelo pesquisador. Importante destacar, que o tratamento informático dos dados não dispensa a necessidade de leitura do conteúdo analisado, o cruzamento dos dados com o referencial teórico, e a interpretação crítica dos resultados obtidos. O pesquisador continua sendo o fio condutor da pesquisa, e seu papel é justamente realizar a interpretação dos resultados já processados com rigor

científico e criticidade.

A interpretação dos dados foi dividida em quatro momentos: análise das justificativas; dos objetivos; dos resultados esperados; e apreciação das questões relativas ao Ensino Superior. Primeiramente, no tópico, "Justificativa de criação do Lab IFMaker", deveria ser demonstrado pelas unidades proponentes do IFTM o caráter multidisciplinar do projeto, a capacidade de interagir com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral, além das contribuições para o fortalecimento da cultura "*learning by doing*".

Ao elencarem as possíveis contribuições dos laboratórios *maker* no âmbito do IFTM, os coordenadores de projetos apontaram como pontos mais relevantes as questões relacionadas diretamente aos alunos. Dentre as concepções identificadas, podemos destacar algumas das contribuições dos futuros espaços *maker* vislumbradas pelos professores: "mudança de paradigma na formação do aluno, tornando-o um profissional com mais iniciativa, proatividade" (IFTM, 2020a, p.7); "despertar na comunidade interna o interesse pelo conhecimento científico" (IFTM, 2020b, p.13); "aumentar a capacidade de aprendizagem dos alunos em diversas áreas do conhecimento" (IFTM, 2020c, p.11); "desenvolver o raciocínio lógico, fortalecer a criatividade e o trabalho em equipe e melhorar o desempenho escolar" (IFTM, 2020c, p.11). Com relação a este tópico, a análise de conteúdo retornou a seguinte representação das palavras mais frequentes e recorrentes:

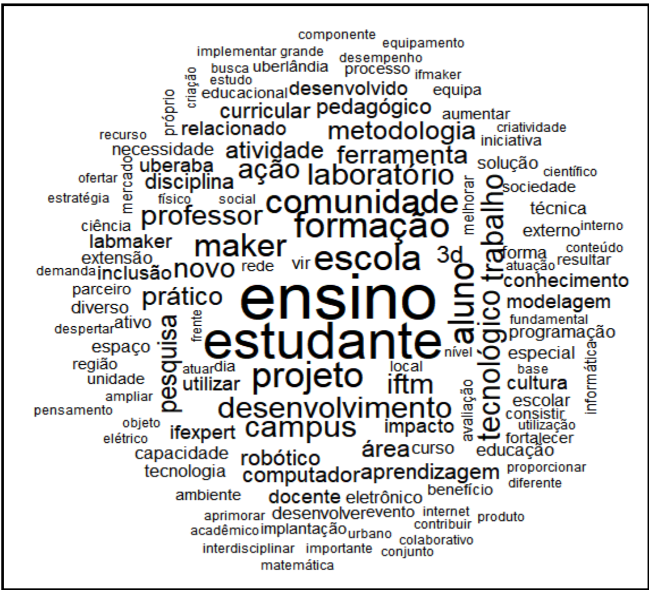


Figura 01 – Nuvem de palavras das justificativas

Fonte: Do Autor, 2021.

Ao centro e em destaque vemos as palavras mais frequentes e recorrentes na

justificativa apresentada pelas unidades acadêmicas. Nesse sentido, a representação gráfica feita pelo programa de computador vai ao encontro da leitura e interpretação por nós realizada. Em linhas gerais, notamos que ao justificarem suas propostas, os diferentes *campi* do IFTM atribuíram um papel de destaque para o estudante, e deram centralidade à dimensão de ensino dos futuros laboratórios *maker*.

As concepções presentes nos projetos vão ao encontro do que defendem os teóricos que propõem a adoção de atividades *maker* na educação:

> O Maker está relacionado a aprendizagem prática, a qual o estudante é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, sendo o autor da resolução dos problemas encontrados e do próprio contexto de aprendizagem. Na aprendizagem prática ocorre a valorização da experiência do aprendiz, permitindo que esse aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse, que estão relacionados com seu cotidiano. A aprendizagem prática converge para um aprendizado que prioriza a criatividade, inventividade e produtividade dos aprendizes, que são protagonistas no desenvolvimento do seu próprio conhecimento. (RAABE; GOMES, 2018, p.10).

Os espaços *maker*, com o suporte de suas diferentes tecnologias, proporcionam uma diversidade de possibilidades de aprendizagem, contribuem para tornar os alunos protagonistas do processo de construção do conhecimento e facilitam o trabalho colaborativo.

Além disso, também foram destacadas as potencialidades de tais espaços para promover mudanças positivas nas práticas de ensino: inclusão de metodologias ativas no ensino, como a aprendizagem por projetos; possibilidades de ações de formação inicial e continuada de professores tendo como suporte o trabalho com metodologias ativas (IFTM, 2020a); integração entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão; articulação entre teoria e prática nos componentes curriculares (IFTM, 2020b); contextualização dos conteúdos; organização interdisciplinar dos componentes curriculares; e alinhamento do ensino em função dos avanços tecnológicos (IFTM, 2020c).

De maneira geral, podemos dizer que o movimento *maker* apresenta possibilidades que podem ser aplicadas como alternativas às aulas tradicionais. O foco em projetos coletivos, no protagonismo do aprendiz e na resolução de problemas complexos e ligados ao cotidiano da própria comunidade, são algumas das propostas dessa vertente que visa ensinar os conceitos teóricos através da prática, com mediação das tecnologias. Um dos pontos relevantes da educação *maker*, destacado nos projetos institucionais analisados e na literatura dedicada ao tema, diz respeito às possibilidades de contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos: "A educação convencional separa o conhecimento em "caixas" para que seja facilitada a sua exposição e estudo. No ambiente maker, esses limites artificiais tendem a ser permeados pelos projetos que podem trabalhar simultaneamente as mais diversas áreas do saber" (BROCKVELD; SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.56).

Em segundo lugar, agora no que se refere aos objetivos propostos por cada

projeto, conforme veremos abaixo, a análise de conteúdo resultou numa representação gráfica na qual os termos “laboratório” e “*maker*”, foram os vocábulos mais recorrentes, e apareceram em destaque. Isso pode ser explicado devido ao fato dos objetivos gerais dos três projetos mencionarem justamente a implantação de um laboratório deste tipo nas unidades proponentes.

Nesse cenário, para além desta questão mais evidente, nos interessa identificar quais os pontos de tangência e convergência entre as propostas apresentadas pelo IFTM. Mesmo se tratando de realidades municipais distintas, com características econômicas e sociais diversas, e de propostas idealizadas por equipes multidisciplinares igualmente heterogêneas, verificamos que os projetos do IFTM para seus futuros laboratórios *maker* apresentaram um mesmo ponto em comum.

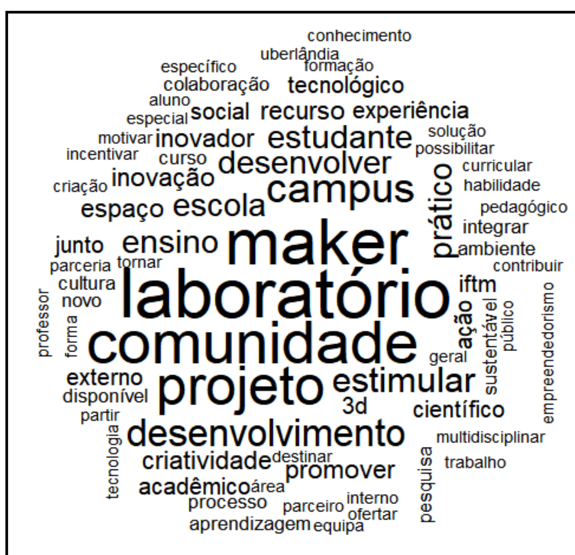


Figura 02 – Nuvem de palavras dos objetivos

Fonte: Do Autor, 2021.

O que mais nos chamou atenção foi a preocupação institucional com as contribuições e o impacto social que os espaços *maker* podem vir a ter nas comunidades – acadêmica e local. Isto pôde ser identificado pela verificação de objetivos específicos diretamente ligados à ações de integração dos laboratórios com a comunidade acadêmica, bem como de articulação com as comunidades locais. O Campus Uberaba, por exemplo, dentre outras metas, se propôs a:

> Ofertar cursos de formação de professores da educação básica para a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos e outras metodologias que se enquadrem no movimento Maker. [...] Disseminar informações sobre a cultura Maker para a comunidade interna e externa ao campus pela participação

> em eventos, demonstrações, visitas à escolas ou outros ambientes e redes sociais; [...] Contribuir com outras equipes maker de Uberaba e região no desenvolvimento de soluções para a melhoria do bem estar da população, como impressão 3D de máscaras, peças para equipamentos da área da saúde, próteses, órteses para humanos e animais e outras ações em conjunto em prol do desenvolvimento social; (IFTM, 2020a, p.8)

Percebemos que além das contribuições para o ensino e para a formação dos alunos, os espaços *maker* foram institucionalmente concebidos como instrumentos de engajamento e transformação da comunidade interna e externa. Em perspectiva semelhante, o Campus Uberlândia colocou entre seus objetivos específicos:

> Compartilhar com a comunidade projetos, experiências e inovações via plataformas sociais (online e/ou offline) propiciando a colaboração contínua dentro da comunidade acadêmica e com a comunidade externa; aproximar os estudantes das escolas de ensino básico, em especial das escolas rurais e públicas urbanas, com o IFTM, campus Uberlândia [...]; capacitar e acompanhar os professores das escolas, em especial das escolas rurais e das escolas públicas urbanas, incentivando-os a trabalharem com seus estudantes projetos que despertem e estimulem a vocação Maker e o espírito colaborativo; fomentar ações que favoreçam a divulgação e o interesse pela ciência de forma capilar, atingindo as comunidades com menor acesso aos recursos tecnológicos; (IFTM, 2020c, p.15)

Preocupações e anseios que também estiveram na linha de horizonte do projeto elaborado pelo Campus Paracatu. Segundo os objetivos específicos deste projeto, a implantação do laboratório *maker* visa estimular práticas e estratégias que possibilitem maior engajamento entre comunidade acadêmica interna e a comunidade local. Das propostas colocadas pelo Campus Paracatu destacamos:

> Desenvolver projetos práticos, inovadores e com cunho altamente sustentável, social e ambientalmente, e de protótipos de baixo custo financeiro que visem soluções que atendam às necessidades da comunidade regional, desenvolvendo ações de voltadas ao empreendedorismo, interdisciplinaridade, compartilhamento de ideias e uso dos recursos tecnológicos no laboratório Maker; Divulgar o conhecimento adquirido com as experiências e projetos desenvolvidos no laboratório ***Maker***, com a comunidade por meio de feiras, simpósios, seminários, conferências e ***workshops*** dentro das instalações do ***Campus*** e em outros locais estratégicos pré-definidos, divulgando estas experiências inovadoras e sustentáveis; Buscar apoio e parcerias que tornem a região um polo de referência regional com desenvolvimento de produtos e/ou serviços inovadores e sustentáveis promovendo a geração de emprego e renda para os egressos e toda a comunidade externa beneficiada [...]. (IFTM, 2020c, p.14)

Novamente, se fazem presentes expectativas de que os laboratórios *maker* venham a se constituir enquanto espaços privilegiados para que os seus diferentes sujeitos (professores, alunos e comunidade local) se tornem agentes ativos de mudança, tanto em termos individuais, de formação pessoal e profissional, como também coletivamente, transformando as comunidades em que vivem. Nesta mesma linha de pensamento, Moisés

Zylbersztajn (2015) assevera que se devidamente colocados à serviço da população com menos acesso aos meios de produção e às inovações tecnológicas, os espaços *maker* podem produzir mudanças efetivas não só na realidade educacional, mas também no meio social:

> Precisamos, portanto, educar a todos, mas precisamente nas camadas mais desfavorecidas da nossa sociedade é que este desafio é dramático. Produzirmos espaços de convivência saudável entre os alunos e membros das comunidades, produzindo consciência digital e o ensino de uma sociedade sustentável, coletiva e democrática é crítico para todos. É no ensino público e em todos os espaços de convivência popular que deveríamos concentrar todos nossos esforços no sentido de fomentar esta cultura *maker*. Reside aí o nó górdio que pode transformar esta onda numa ação educativa permanente. Quando aplicarmos o esforço certo no lugar certo. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p.208)

Como já dissemos, a simples implantação de um laboratório *maker* e o trabalho com tecnologias de fabricação não representam garantia de sucesso e de mudanças significativas na educação. Mas quando bem concebidos e utilizados, de forma crítica e em prol das comunidades locais, os espaços *maker* podem auxiliar na busca por uma educação que possibilite uma participação mais ativa na sociedade: que vise a formação técnica e científica, mas também e mais importante, a formação humana e cidadã.

Em terceiro lugar, foi realizada a análise de conteúdo referente aos resultados esperados por cada uma das propostas. Nesta parte do projeto, conforme modelo prévio disponibilizado, as unidades deveriam descrever os resultados pretendidos com a implantação do Lab IFMaker: os impactos (tecnológicos, educacionais e sociais) proporcionados ao campus, ao IFTM de maneira geral, e ao contexto socioeconômico local-regional.

Tratou-se do *corpus* textual que apresentou maior variação nos resultados, o que pode nos indicar que embora bem alinhados em termos teóricos e metodológicos, com justificativas e objetivos que guardam proximidade entre si, os projetos institucionais não apresentam uma concepção única e consolidada do que se pretende alcançar com a adesão à esta política pública. A partir da nuvem de palavras, ou mesmo com base na leitura e interpretação dos projetos, não foi possível estabelecer um tema ou concepção predominante entre os resultados esperados.

Situação que pode ser explicada devido à diversidade de cada uma das unidades do IFTM. Apesar de constituírem uma mesma instituição, cada *campus* proponente corresponde a uma realidade acadêmica, social, econômica e cultural bastante distinta. Entendemos que a variação em termos de resultados esperados refletiu justamente essa heterogeneidade. Vejamos abaixo o resultado do processamento dos dados:

Figura 02 – Nuvem de palavras dos resultados esperados

Fonte: Do Autor, 2021.

Esta profusão de palavras, sem que nos seja possível definir um tema predominante ou uma concepção mais clara dos resultados esperados, vai ao encontro da nossa leitura e interpretação do conteúdo. Cada campus, ao enunciar o que espera lograr com a implantação dos espaços *maker*, acabou olhando mais para si do que para o contexto institucional. As expectativas de cada unidade refletem os interesses e peculiaridades de cada comunidade (acadêmica e local): cursos ofertados, projetos em andamento, e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Em linhas gerais, a partir da leitura realizada, notamos que o Campus Uberaba destacou em sua proposta resultados esperados ligados aos seus cursos de formação de professores e ao programa de pós-graduação em educação (IFTM, 2020a). O Campus Uberlândia deu maior destaque aos impactos sociais esperados com a implementação do laboratório *maker*, suas contribuições para o ensino, a inovação tecnológica e o desenvolvimento da comunidade local (IFTM, 2020b). Já o Campus Paracatu deu ênfase aos resultados que podem ser obtidos junto aos cursos da área de Tecnologia da Informação, com a formação de profissionais mais alinhados com as atuais demandas do mercado de trabalho (IFTM, 2020c).

Por último, trataremos das questões especificamente relacionadas ao Ensino Superior. Como os projetos analisados por esta pesquisa foram pensados em termos gerais, ou seja, para o contexto mais amplo das unidades acadêmicas (cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação), no processamento da análise de conteúdo

informatizada, estas questões acabaram não ficando evidentes nas representações gráficas. No entanto, considerando os objetivos propostos para este artigo, entendemos ser importante destacar aqui as contribuições dos espaços *maker* para o Ensino Superior que foram apontadas pelos projetos institucionais.

Além das já mencionadas concepções de que os espaços *maker* e suas metodologias podem vir a contribuir para uma formação mais ativa dos alunos e para mudanças nas práticas pedagógicas, o que diz respeito à instituição como um todo (médio-técnico, superior e pós-graduação), os projetos analisados apresentam proposições que visam impactar diretamente o Ensino Superior ofertado pela instituição.

Uma das questões mencionadas em todas as propostas foi a questão da verticalização do ensino. Primeiro por ser um dos critérios avaliativos previstos no edital, mas também por ter sido considerado pelas unidades que os laboratórios *maker* podem contribuir no sentido de integrar alunos de diferentes cursos e níveis de ensino, permitindo e incentivando que o estudante dê continuidade à sua formação profissional e acadêmica na própria instituição – desde o ensino médio técnico, passando aos cursos de nível superior, até a pós-graduação. Nesse sentido, o Campus Paracatu listou entre os objetivos específicos a serem atingidos com a implantação do laboratório:

> Integrar os docentes de engenharia elétrica, tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, licenciatura em matemática, bacharelado em administração e dos cursos técnicos de eletrônica, administração e informática com projetos e trabalhos multidisciplinares abrangendo várias áreas do conhecimento dentro do espaço destinado ao laboratório Maker. (IFTM, 2020c, p.13).

Na proposta elaborada por esta unidade, foi dada ênfase nas possibilidades de realização de um trabalho integrado entre as diversas áreas de conhecimento e os estudantes dos diferentes cursos ofertados pela instituição: ensino médio (eletrônica, informática e administração) e ensino superior (engenharia elétrica, tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, licenciatura em matemática e administração) (IFTM, 2020c). Confirmando assim o que nos apontaram Monfredini e Frosch (2019), quando analisaram as possibilidades e limites dos espaços *maker* no ensino superior: “Mais recentemente, tem-se percebido a tendência à utilização dos espaços maker por todas as áreas do conhecimento, extrapolando-se o uso apenas daqueles cursos [...], que têm relações mais próximas a modelagem tecnológica.” (MONFREDINI; FROSCH, 2019, p.13).

Outras ações mais específicas, mas também pensadas para o Ensino Superior merecem ser destacadas. É o caso do Campus Uberaba, que propôs: “Criar a unidade curricular optativa ‘criatividade e cultura Maker’ a ser ofertada pela equipe gestora do Laboratório para todos os cursos superiores do campus” (IFTM, 2020a, p.8). Além de contribuir para disseminação dos princípios e práticas da cultura *maker* junto à comunidade acadêmica, esta ação visa integrar o laboratório aos cursos superiores, promovendo uma

necessária institucionalização deste novo espaço de ensino. Conforme destacam Valente e Blikstein (2019, p.22): “uma vez que os espaços maker foram criados na escola, é essencial integrar as atividades que o aluno desenvolve com o conteúdo curricular”.

Ainda neste mesmo projeto, identificamos entre os resultados esperados, outras duas pretensões ligadas ao Ensino Superior, mais especificamente aos cursos de formação de professores:

> Estimular a utilização de metodologias ativas baseadas no “Learning by Doing” e no processo de ensino aprendizagem por projetos nas formações inicial e continuada de professores. [...] integração das atividades realizadas no laboratório com atividades do Pibid, Residência Pedagógica, PPCCs e estágio docência obrigatório das licenciaturas. (IFTM, 2020a, p.13)

Apenas no projeto do Campus Uberlândia não foi possível identificar proposições relacionadas especificamente ao Ensino Superior. A proposta desta unidade ficou restrita à questões mais gerais: contribuições dos espaços *maker* para o ensino e na geração de mudanças nas práticas pedagógicas; benefícios esperados na formação profissional e acadêmica ofertada aos alunos; potencialidades de promover maior aproximação e interesse pela ciência e inovação tecnológica por parte da comunidade acadêmica e local.

Todavia, do que foi possível afirmar até aqui, fica demonstrado que os laboratórios do tipo *maker* podem contribuir, não somente para melhorias no ensino e na formação dos estudantes de maneira geral, como podem trazer benefícios para o Ensino Superior ofertado pela instituição. Seja promovendo a verticalização do ensino e integração entre os diferentes cursos e níveis de ensino. Ou em ações mais específicas, como destacado por uma das unidades, que vislumbrou no espaço *maker* uma forma contribuir para atividades e projetos dos cursos de formação de professores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar as concepções institucionais em circulação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, no que se refere à implantação de uma política pública do Governo Federal para criação de laboratórios de prototipagem (também denominados laboratórios ou espaços *maker*) em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como foi possível perceber, a inserção da cultura *maker* no contexto educacional se dá sob diferentes perspectivas. Por isso, é preciso estudá-las a fim de reconhecer as melhores formas de abordagem, divulgando e replicando boas práticas.

Ao analisar os projetos institucionais de implantação destes laboratórios, esta pesquisa identificou entre as concepções sobre a educação *maker,* possíveis contribuições para promoção de mudanças nas práticas de ensino, especialmente no que se refere à possibilidade de adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Além disso, os espaços *maker* são vislumbrados pela instituição como contextos favoráveis ao

protagonismo dos estudantes e à construção ativa do conhecimento. Ainda segundo os projetos institucionais, podem os futuros laboratórios contribuir no sentido de promover uma necessária aproximação e articulação com as comunidades locais, impactando não somente em termos educacionais, mas também na realidade social. Quanto ao Ensino Superior, as potencialidades identificadas para os espaços *maker* estão nas perspectivas de fomentar a verticalização do ensino e a integração entre os diferentes cursos, níveis de ensino, conteúdos curriculares e áreas do conhecimento.

Em paralelo, a reflexão teórica empreendida demonstrou que estabelecer diálogos com as teorias pedagógicas vinculadas à educação *maker*, visando construir uma visão mais crítica sobre o tema, é um movimento importante e necessário no sentido de garantir mudanças duradouras e não somente mais uma onda de inovação.

Concluindo nossas considerações, é importante ainda mencionar, com relação à validade e abrangência dos resultados ora apresentados, que estes se limitam ao contexto da instituição contemplada pela investigação (IFTM) e aos projetos analisados. Apesar da amostragem e do recorte serem relativamente pequenos, podemos considerá-los significativos em relação ao caráter desta investigação (exploratória), aos objetivos propostos (analisar as concepções institucionais a respeito do tema) e às dimensões deste texto (artigo científico). As reflexões aqui levantadas acenam como um caminho para o aprofundamento dos estudos sobre a educação *maker* e seus espaços, e também como um convite, para que outros pesquisadores se dediquem ao tema.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thompson, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Edital n° 35/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145681-sei-mec-2064339-edital-chamada-publica&category_slug=2020&Itemid=30192

BROCKVELD, M. V. V; SILVA, M. R; TEIXEIRA, C. S. A Cultura Maker em prol da inovação nos sistemas Educacionais. IN: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de. (Orgs.) **Educação fora da caixa:** tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação, volume 4, São Paulo: Blucher, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DELORS, Jaques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC. UNESCO. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. DOI: https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19967

EYCHENNE, Fabien; NEVES, Heloisa. **Fab Lab:** A Vanguarda da Nova Revolução Industrial. São Paulo: Editorial Fab Lab Brasil, 2013.

FROSCH, Renato. **A rede pública de laboratórios de fabricação digital da cidade de São Paulo:** as contribuições sociais dos espaços maker para a perspectiva do conhecimento comum. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Santos: Santos-SP, 2020.

GAYDECZKA, Beatriz; MASSA, Nayara Poliana. Uma revisão de estudos sobre o Pensamento Computacional e Scratch no Brasil. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, nº 1, p. 31-62, jan./abr., 2020. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.31-62

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas: São Paulo, 2002.

HATCH, Mark. **The maker movement manifesto:** rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers. New York: McGraw-Hill Education, 2014.

HINCKEL, Nágila Cristina. A escola e as competências para o século XXI. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de. (orgs.) **Educação fora da caixa:** tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MENEZES, Maria Eduarda de Lima. **As percepções de educadores sobre a utilização do espaço maker na Educação Básica**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2020.

MONFREDINI, I.; FROSCH, R. O espaço maker em universidades: possibilidades e limites. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, n. 49, p. 1-20, e13341, abr./jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n49.13341.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf

PAPERT, Seymour. **LOGO:** computadores e educação. São Paulo, Brasiliense, 1985.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura contemporânea**. v.16, n.43, Rio de Janeiro: PPGE/UNESA, 2019. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5822

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação**, Ceará, v.26, n.26, p. 6-20, 2018.

SILVA, Lúcio de Souza; SOUZA, Rayse Kiane de. Ambientes maker e sua cultura. In: Movimento Maker. **Via Revista.** 8ª Edição, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2020/03/revista_VIA-8_edicao.pdf

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). **A Revolução do Design:** conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.

SOSTER, Tatiana Sansone. **Revelando as essências da Educação Maker:** percepções das teorias e das práticas. 2018. 176 f. Tese de Doutorado. Programa Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2018.

TEIXEIRA Clarissa Stefani; ALMEIDA, Carla Gabbi; FERREIRA, Maria Carolina Zanini. **Habitats de Inovação:** alinhamento conceitual. Florianópolis: Perse, 2016.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; PINTO, Sofia Lorena Urrutia. **Fab Labs:** Alinhamento conceitual Florianópolis: Perse, 2017.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani. Os laboratórios móveis como forma de acesso ao mundo maker. In: Movimento Maker. **Via Revista.** 8ª Edição, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2020/03/revista_VIA-8_edicao.pdf

VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. Educação Maker: onde está a construção do conhecimento? **Constructivist Foundations**, v.14, n.3, p. 252–262, 2019. Disponível em: https://constructivist.info/14/3/252

ZYLBERSZTAJN, Moisés. Muito além do Maker: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de. (orgs.) **Educação fora da caixa:** tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

CAPÍTULO 7

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DA CIDADE DE CAJAZEIRAS- PB

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 02/01/2022

Gertrudes Nunes de Melo
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/4219325606665724

Alcineide Pereira da Costa
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/9092637859800112

Rebeka Martins Florêncio de Sousa
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/2602775747606919

Mariana Beatriz Gomes da Silva
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/7828630376848011

Ana Clara Cassimiro Nunes
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/1921873560440477

Pamela Karina de Melo Góis
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/9441705088127972

Samara Celestino dos Santos
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Cajazeiras – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/1803925701289522

Giulyanne Maria Silva Souto
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Sousa – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/6797965098842776

RESUMO: A presente pesquisa delimitou-se a identificar o currículo da disciplina Educação Física no ensino médio em escolas particulares, estaduais e federais da cidade de Cajazeiras-PB. De caráter descritivo com abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas subjetivas e objetivas a respeito do currículo da disciplina, baseado no livro “Educação física escolar: Questões e reflexões”. A população foram professores de Educação Física que ministram aula no ensino médio em escolas federais, estaduais e privadas da cidade de Cajazeiras, tendo como amostra oito docentes. O tratamento de dados ocorreu por meio da técnica de análise do discurso, no qual observou-se a variedade de conteúdos ministrados nas três instâncias educacionais, sendo citados de forma geral: dança, lutas, saúde, corpo, ginástica, jogos populares, esporte e temas transversais. Todavia, há uma discrepância na frequência em que foram citados os conteúdos de dança e lutas, comparados aos esportes. À vista disso, conclui-se que as modalidades esportivas ainda são os conteúdos mais trabalhados nas aulas, entretanto, observou-se avanços significativos nos planejamentos curriculares nas três instâncias, oportunizando novos conhecimentos, aprendizagem ampla, assim como aulas mais atrativas, estimulando a participação e interação

entre os alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Currículo. Ensino Médio.

THE CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOLS IN THE CITY OF CAJAZEIRAS- PB

ABSTRACT: The present research was limited to identify the curriculum of Physical Education in high school in private, state and federal schools in the city of Cajazeiras-PB. It was a descriptive study with a qualitative approach, using a questionnaire with subjective and objective questions about the curriculum of the subject, based on the book "Educação física escolar: Questões e reflexões". The population were Physical Education teachers who teach high school in federal, state, and private schools in the city of Cajazeiras. The data treatment occurred through the discourse analysis technique, in which it was observed the variety of contents taught in the three educational instances, being cited in general: dance, fights, health, body, gymnastics, popular games, sports, and transversal themes. However, there is a discrepancy in the frequency in which dance and fights were mentioned, compared to sports. In view of this, it is concluded that sports are still the most worked content in the classes, however, it was observed significant advances in curriculum planning in the three instances, providing new knowledge, broad learning, as well as more attractive classes, stimulating participation and interaction among students.
KEYWORDS: Physical Education. Curriculum. High School.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente curricular educacional obrigatório na educação básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Conforme a Base Nacional Comum Curricular – documento normativo atual –, a Educação Física é uma disciplina que possibilita enriquecer as experiências dos alunos, uma vez que sua pluralidade e significados permitem o acesso ao universo cultural, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças mediante a orientação pedagógica (BRASIL, 2017).

Por muitos anos a Educação Física escolar assumiu um caráter tecnicista, visto que ainda no período imperial foi estabelecido o currículo para as escolas primárias de primeiro e segundo graus, a qual neste último, foi nomeada de ginástica (DARIDO, 2003; BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Desde então, era predominante o caráter militarista até o ano de 1920, restrito apenas a algumas escolas militares do país que, no início da era Vargas em 1930, passou a ser vista de outra forma, sendo seu objetivo principal a saúde e higiene, de modo a instruir o físico e a moral por meio dos exercícios.

Com a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a disciplina começou a ter uma abordagem mais pedagógica, se contrapondo às tendências antigas, dando espaço a teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Tais abordagens tinham a noção de que o aluno era mais que apenas um corpo físico, compreendendo a necessidade de explorar o aluno de forma holística (BRASIL, 1998).

A partir disso, fortaleceu-se a disciplina no âmbito escolar, principalmente pela construção do currículo, abarcando inicialmente os conteúdos de dança, esporte, ginásticas, jogos e lutas, com enfoque na construção social e cidadã do sujeito (BRASIL,1998).

Vale ressaltar que o estabelecimento do currículo é relevante, pois está associado à crença que a escola acredita, ou seja, a formação do mesmo está baseada por teorias sociológicas, filosóficas, antropológicas, psicológicas e biológicas, elementos intrínsecos ao meio social, tecendo os objetivos, a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades socio-cognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, e provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Da mesma maneira, a dinâmica curricular permite que o aluno conheça e entenda melhor sobre os conhecimentos desde seu surgimento até sua construção e utilidade, e por isso, o currículo disciplinar se torna um misto de interesses sociais para contribuir com a formação do indivíduo (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Sabendo disso, as aulas devem ser planejadas e praticadas com sentido e seriedade de um ensino que promova a reflexão cidadã. Segundo Silva e Caminha (2017), valores morais como a solidariedade, cooperação, justiça e respeito são essenciais para a formação de um sujeito, além disso, os conteúdos requerem uma significância social, no intuito de proporcionar autonomia aos estudantes.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física devem visar um ensino que não seja o do corpo pelo corpo, da padronização de movimentos e alta performance, mas buscar sair do tradicional e alavancar o novo, com aulas que tenham variedades de conteúdos. Assim, haverá a promoção de autonomia, dando importância às questões emocionais, aos desejos e às possibilidades dos alunos (LOPES E KERR, 2015).

Especificamente no ensino médio, esse trabalho deve ser ainda mais reforçado, posto que nessa etapa os alunos encontram-se na adolescência, fase de anseios, dúvidas, conflitos de ideais e crises de identidade. Nesse momento a escola deve ser apoio para as descobertas, e os professores de Educação Física precisam motivar o alunado através de atividades atrativas, pois muito se percebe o desinteresse dos alunos, sem enxergarem significado na aula, em suas práticas e como lhes podem ser úteis.

É importante pontuar que o novo e atual tendem a atrair, da mesma forma são os conteúdos, logo, a variedade das práticas corporais possibilita também uma forma de trabalho que estabeleça significados de linguagens através da expressão corporal.

Perante o exposto, torna-se necessário um estudo que busque identificar o currículo escolar da disciplina de Educação física no ensino médio, e a ocorrência de mudanças didáticas, metodológicas e curriculares. Nesse sentido delimita-se como problemática da pesquisa o seguinte questionamento: qual o currículo adotado pelos professores de Educação Física do Ensino Médio nas escolas da cidade de Cajazeiras-PB, nas instâncias particular, estadual e federal?

2 | MÉTODOS DA PESQUISA

Caracteriza-se como um estudo descritivo com abordagem quanti-qualitativa, que segundo Santos (2011) descreve e analisa um acontecimento, e porque os dados coletados podem ser representados de forma numérica.

Abarcou-se como população, professores de Educação Física que ministram aula no ensino médio em escolas federais, estaduais e privadas da cidade de Cajazeiras. Tendo como amostra oito docentes.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do IFPB para análise e aprovação, obedecendo aos critérios da resolução Nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando aos participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos e resguardado pelo parecer n° 1.563.191.

Foi solicitada a aplicação do questionário nas referidas escolas, por meio da carta de anuência, em seguida, foi realizado um convite aos professores para participarem do estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, no qual incluía todas os esclarecimentos necessários, e com isso autorizando a divulgação dos dados para fins científicos, com identidades dos participantes preservadas.

O instrumento utilizado foi um questionário adaptado pelas pesquisadoras, baseado no livro Educação física escolar: Questões e reflexões de Darido (2003). Dessa forma, a coleta ocorreu por meio de 14 questões objetivas e discursivas, sendo elas: instituição que ensina; rede de ensino; formação; idade e sexo; tempo de prática na instituição; tempo de prática docente geral; em quais instâncias ministrou aulas de Educação Física no ensino médio; houve diferença no ensino entre as instituições na questão curricular; quais conteúdos são ministrados; meninos e meninas estudam e praticam o mesmo conteúdo; você ministra com aulas teóricas e práticas; quem construiu a ementa da disciplina; a ementa é construída para cada ano 1° 2° e 3°; todo ano é feita uma nova ementa. Além disso, efetuou-se uma investigação documental da ementa da disciplina de cada escola participante.

Em termos de tratamento e análise dos dados, incorporou abordagens múltiplas em todas as fases da pesquisa. A parte do delineamento quantitativo envolveu a obtenção de dados por meio da categorização das respostas referentes aos conteúdos ministrados, enquanto, a parte qualitativa atendeu às investigações detalhadas de respostas específicas, através da análise do discurso.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se o estudo com professores de Educação Física que ministram aulas no ensino médio em três redes de ensino: federal, estadual e privada. Obteve-se a amostra de dois (2) professores da rede privada, três (3) da rede federal e três (3) de rede estadual, com total de 8 participantes com idades entre 28 e 59 anos e tempo de ensino variado

entre 7 e 37 anos. Sete (7) dos docentes já ministraram aulas em mais de uma instância institucional e apenas um (1) ministrou aula apenas em uma instância.

No que diz respeito ao questionário aplicado, quando perguntados acerca da existência de diferença curricular entre as instâncias educacionais, a maioria respondeu que não há diferença, exceto um professor da Rede Federal que relatou:

P. 1: "A ementa é sempre construída de acordo com a realidade dos alunos, bem como, as necessidades e nível de seriação."

Além deste, um docente da Rede Estadual relatou não ter diferença acerca dos conteúdos trabalhos, mas sim, ao referir-se às questões de infraestrutura física e material. É notório dentro da realidade escolar que a falta de investimento e desvalorização das escolas públicas interferem, mesmo que indiretamente, no planejamento e execução das aulas de EF, em contrapartida, as escolas Federais e Particulares apresentam melhores condições na maioria dos casos, fazendo com que professores e alunos sejam afetados positivamente.

À vista disso, o gráfico 1 abaixo, discorre a respeito dos conteúdos que cada professor separadamente ministra em suas aulas de Educação Física.

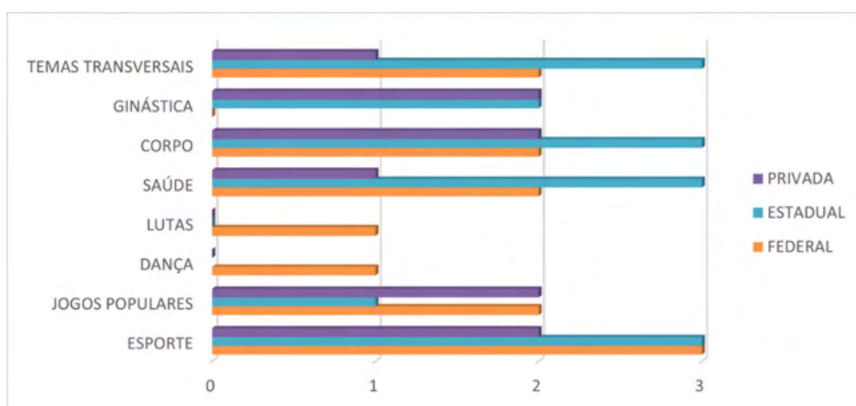


Gráfico 1: Conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, percebe-se que apesar de apresentar uma variedade de conteúdos ministrados, assuntos como lutas e danças ainda são pouco explorados nas escolas. Em oposição a isso, as modalidades esportivas encontram-se entre os conteúdos mais abordados, dado este que ainda faz parte da realidade da Educação Física escolar.

Nesse sentido, nota-se a necessidade de um melhor planejamento da ementa a fim de abarcar todas as possibilidades de conteúdos presentes dentro da cultura corporal do movimento, assim como, apresentados na BNCC.

Com relação aos currículos das três instâncias, demonstram-se variados conteúdos,

informação esta que pode ser considerada um avanço para EF, haja vista que o esporte, mesmo estando inerente às aulas de todos os professores, não aparece como único conteúdo desenvolvido.

Na questão sobre a participação dos meninos e meninas ao mesmo tempo, todos os professores responderam que as aulas ocorrem sem distinção de sexo. O estudo de Darido (2003), que buscou conhecer sobre a prática de Educação Física na escola e as tomadas de decisões dos professores no dia a dia escolar, expõe uma pesquisa em que uma das questões se refere a aulas com meninos e meninas, obtendo como respostas a diversificação, na qual alguns professores trabalham com ambos os sexos na mesma aula, enquanto outros trabalhavam separadamente. Com isso, proporcionar a vivência de modo que haja interação entre ambos os sexos se torna importante e indispensável para estimular e fortalecer o respeito e a igualdade entre os alunos.

Ao questionar quanto a forma metodológica envolvendo teoria e prática, sete (7) professores responderam que o ensino é conduzido através da teoria e da prática, todavia um (1) docente afirmou que delimita suas aulas somente de forma prática. Isso vem a ser um grande problema, haja vista a complexidade da práxis não vir acompanhada da parte teórica, no ensino médio há um cunho até mais importante que em outras etapas da educação básica, a partir dos temas transversais fazendo com que assuntos pertinentes e de cunho social estejam presentes e aliadas as práticas. Como relata Araújo (2014), os temas transversais e seus objetivos devem ser introduzidos em todas as áreas do conhecimento e no trabalho educativo escolar.

Acerca da construção da ementa da disciplina de Educação Física, os professores da Rede Particular e Rede Federal responderam que os próprios elaboram. Na Rede Estadual um professor respondeu que constrói sua ementa, entretanto dois responderam que gestores do Estado realizam o planejamento e enviam como base para a elaboração do plano de ensino.

A ementa é um documento importante para o bom andamento da disciplina, pois deve ser bem planejada, com uma sequência didática de acordo com a seriação e condições das escolas, atendendo às demandas dos estudantes para que assim possa diminuir os contratempos de estrutura e materiais.

Após a análise das ementas entregues, foi perceptível a variação de conteúdos e de propostas metodológicas, fazendo o uso da explanação sobre as aulas, vídeos educativos, estudos dirigidos, debates e atividades práticas. O alunado é avaliado com recursos de técnicas de trabalho tanto em grupo quanto individuais, seminários, provas e a participação e desenvolvimentos das atividades propostas em sala, como também a pontualidade e respeito com colegas e com a aula.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática sobre o currículo da Educação Física nas escolas da cidade de Cajazeiras-PB, nas instâncias particular, Estadual e Federal, encontrou-se significativas distinções ao referir-se à constituição das ementas.

Observou-se que o currículo das instituições abrange diversos conteúdos, fugindo do ensino unicamente esportivista, apesentando conteúdos pertencentes à cultura corporal do movimento, como ginástica, lutas, jogos, esporte, e temas transversais como saúde e corpo. Todavia, notou-se a ausência de assunto dança, visto que está inserido na cultura corporal como conteúdo a ser desenvolvido pela Educação Física escolar.

Por fim, notou-se que os professores com mais tempo de prática docente, estão adequando-se ao que pede os PCNs na questão curricular, que são trabalhos com jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e expressões alternativas. Mas, têm a percepção da necessidade de um melhor planejamento, para que assim possam apresentar uma maior gama de conteúdos, oportunizando aos alunos aulas inovadoras e novos conhecimentos, e contribuindo para o reconhecimento da Educação Física diante de toda comunidade escolar.

Portanto, para futuras investigações, sugere-se uma ampliação da pesquisa, a fim de abarcar todas as escolas da cidade, bem como que seja realizado aplicação de questionário ou entrevistas com os alunos dessas instituições acerca as temáticas desenvolvidas, com objetivo de conhecer também o olhar dos alunos sobre a importância da Educação Física na sua formação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação: Práticas e reflexões**. Summus Editorial, 2014.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. **Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos.** Revista de educação do IDEAU, Alto Uruguai-RS, v. 6, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Física. In. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Editora Cortez. Salvador, 2012.

DARIDO, S. C**. Educação Física na Escola - Questões e Reflexões.** Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ, 2003.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**. v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015.

MONTEIRO, S. **História da Educação Física e da Educação Física no Brasil.** 2014. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/historia-da-educacao-fisica-e-da-educacao-fisica-no-brasil/118547. Acesso em: 14 dez.2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A Sistematização dos Conteúdos da Educação Física na Escola: A Perspectiva dos Professores Experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SANTOS, E. de A. **Produção científica: uma análise de sua contribuição na formação acadêmica e profissional dos discentes de ciências contábeis da UEFS**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2011.

SILVA, G. M. de O.; CAMINHA, I. de O. **Formação Moral e Jogo na Escola.** Appris editora. Curitiba-PR. 2017.

CAPÍTULO 8

DO BEM-ESTAR FINANCEIRO AO SUPERENDIVIDAMENTO: O IMPACTO DOS IMPREVISTOS NO ORÇAMENTO DAS FAMÍLIAS

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 29/12/2021

Paulo Roberto do Amaral Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/1138974933321657

Elton Flach
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/4465843775861831

André Luiz Alves dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/8733336112157163

Matheus Marinho Fuly
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/6473031991609945

Marco Aurélio Alves da Silva Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/6461744498257193

Bruna de Souza Sant Anna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/3610405834134440

Matheus Nascimento Sampaio Batista
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
http://lattes.cnpq.br/5306961166647347

RESUMO: Este caso de ensino apresenta uma situação real vivida pela protagonista Carol, residente da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Sua vida trilhava o bem-estar financeiro, até que, em setembro de 2014, foi surpreendida por um incêndio em sua casa, que mudou completamente os rumos da família. Desemprego, dívidas, brigas familiares, fome e preconceito passaram à atormentar diariamente Carol, que precisou, com a ajuda de familiares e amigos, recomeçar sua vida praticamente do zero. O caso de ensino tem como objetivo (i) desenvolver a capacidade de analisar como imprevistos e incertezas contextuais podem influenciar negativamente no orçamento das famílias; (ii) promover a alfabetização financeiramente dos alunos, construindo habilidades e competências básicas sobre orçamento e planejamento financeiro capazes de ajudar em tomada de decisões financeiras mais conscientes, que levem à qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização financeira; bem-estar financeiro; planejamento orçamentário; Superendividamento.

FROM FINANCIAL WELL-BEING TO OVER-INDEBTEDNESS: THE IMPACT OF CONTINGENCIES ON HOUSEHOLD BUDGETS

ABSTRACT: This teaching case presents a real situation experienced by the protagonist Carol, a resident of the Baixada Fluminense in the State of Rio de Janeiro. Her life tracked financial well-being, until, in September 2014, she was surprised by a fire in her house, which completely changed the course of the family. Unemployment,

debts, family quarrels, hunger and prejudice began to torment Carol daily, who needed, with the help of family and friends, to start over practically from scratch. The teaching case aims to (i) develop the ability to analyze how unforeseen events and contextual uncertainties can negatively influence household budgets; (ii) promote financial literacy of students, building basic skills and competences on budgeting and financial planning capable of helping them to make more conscious financial decisions that lead to quality of life.
KEYWORDS: Financial literacy; financial well-being; budget planning; Over-indebtedness.

1 I INTRODUÇÃO

Na noite de setembro de 2014, Carol, emocionada, assistia aos votos matrimoniais de dois amigos de sua igreja. Tudo estava perfeito. Festa linda. Pessoas encantadoras e queridas. Anfitriões e convidados radiantes. Carol olhou ao seu redor e viu o marido e as duas filhas com os olhos cheios de lágrimas. Pensou: “Como sou grata a Deus pela minha família. Como sou grata a Deus pelo meu matrimônio”. Os recém-casados chamaram os convidados para uma valsa e Carol, sem hesitar, pegou na mão de João, seu esposo, que, encabulado, atendeu ao pedido e se dirigiu, junto com Carol, à pista de dança.

João e Carol dançaram e brincaram apaixonados e sorridentes. Ao final da valsa, quase meia-noite, os noivos fizeram um discurso de agradecimento e brindaram o momento com taças de champanhe. De repente, Carol sente uma vibração em seu celular. Ao olhar o celular, viu que havia quinze chamadas não atendidas de vizinhos nos últimos cinco minutos. Assustada com as ligações quase de madrugada, se dirigiu para um canto do salão de festas mais silencioso e retornou a chamada. Quem atendeu a ligação foi Antônio, que morava na casa ao lado da sua. “Antônio, muitas pessoas estão me ligando. Estamos numa festa de casamento e somente agora consegui retornar a ligação. O que houve?” – disse Carol, com a boca seca por conta do nervosismo. Antônio respondeu: “Carol, sua casa está pegando fogo. Os bombeiros já estão por aqui. Venha para cá imediatamente. A situação é gravíssima!”.

Este caso de ensino apresenta o seguinte dilema familiar: viver intensamente o presente ou poupar para o futuro? Qual será o impacto do imprevisto do incêndio no orçamento da família?

2 I ANTES DO INCÊNDIO: O BEM-ESTAR FINANCEIRO

O ano era 2014. Carol tinha 47 anos e era casada há 24 anos com João, que tinha 52 anos. Ela Tinha duas filhas: Beatriz, 14 anos, e Catarina, 12 anos. Carol morava em casa própria, quitada, no Bairro Exposição, localizado na Cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Carol e João, todos os dias pela manhã, costumavam caminhar por uma hora no Parque dos Macaquinhos. Após a caminhada, era praxe passar na padaria e comprar pão fresco para o café da manhã. Era um hábito comum reunir a família nas refeições da manhã e noite. A refeição era um momento sagrado,

de diálogo e histórias. As filhas, Beatriz e Catarina, estudavam, pela manhã, em escolas particulares tradicionais do bairro e faziam curso de inglês e aulas de balé no período da tarde.

Todos os anos, a família programava viagens de lazer. Carol entendia que as viagens serviam como oportunidades para um retiro espiritual, estreitar laços familiares e reflexão pessoal. Em todas as viagens, Carol levava suas três cadelinhas: Tita, Dara e Cléo. Carol, diariamente, agradecia a Deus por sua vida: "Minha vida é maravilhosa. Não somos ricos. No entanto, nunca nos faltou nada. Temos Saúde. Minhas filhas são lindas. Meu marido é ótimo pai e provedor". João trabalhava no distrito industrial de Queimados, na Baixada Fluminense, em uma empresa de artefatos e concretos que oferecia soluções para a indústria da construção civil. João era supervisor de logística. Estava na empresa há 12 anos. Seu salário mensal era de R$ 5.000. Além do salário, a empresa oferecia uma remuneração que contava com participação nos lucros (PLR), plano de saúde para toda a família e auxílio transporte. João, todos os dias, ia trabalhar de carro. Ele tinha um carro próprio para trabalhar e outro para uso específico da família. O ambiente de trabalho era ótimo. João estava muito feliz com seu progresso na empresa e com o reconhecimento de seus chefes e subordinados.

Carol não trabalhava. Para João, não havia necessidade de sua esposa trabalhar. Afinal, seu salário era suficiente para pagar todas as contas da família. João ainda dava uma mesada à Carol, de R$ 1.000,00, e às suas filhas, de R$ 300,00 cada. O que restava era aplicado na poupança. Segundo João, Carol deveria se dedicar à manutenção da casa (limpeza e conservação) e acompanhar de perto a educação e amadurecimento de suas duas filhas. Carol sempre respeitou a opinião de João, apesar de sonhar em fazer uma faculdade e se dedicar a uma carreira profissional. Carol estudou até o ensino médio, assim como João. No entanto, João, além do ensino médio, cursou o ensino técnico em logística, o que lhe possibilitou obter maiores pretensões profissionais. Inclusive, o diploma em técnico em logística possibilitou que João ocupasse o cargo de supervisor em sua empresa.

A Tabela 1 apresenta o primeiro semestre do orçamento do ano 2014 da família de Carol, contemplando os salários, as despesas e os resultados mensais. Os proventos da família concentravam-se em João. Ele era o único provedor financeiro da casa. Era ele quem determinava o quanto gastar e como gastar. Não havia diálogo nem consulta à família quanto ao orçamento e decisões financeiras. Como João sempre pagou em dia suas despesas e nunca deixou faltar nada em casa, Carol não questionava sua atitude. Carol simplesmente aceitava e respeitava essa situação, mesmo sem concordar com o "autoritarismo" do marido. Com a mesada que ela recebia, dava para comprar roupas para ela e para as meninas. Dava para manter um ambiente limpo e agradável em casa. Porém, Carol não sabia se existia dinheiro da família investido em poupança ou em outro investimento. E, caso questionasse João sobre orçamento, poderia gerar discussões e

situações desagradáveis. Segundo Carol, quando o assunto era dinheiro,

Orçamento	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
(+) Salário	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**
(-) Despesas Totais	**R$ 4.560**	**R$ 4.560**	**R$ 4.560**	**R$ 4.560**	**R$ 4.280**	**R$ 4.280**
(-) Escola	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800
(-) Luz	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) TV, Internet, Telefone	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Gás e Água	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80
(-) Mercado	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000
(-) Mesada Carol	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000
(-) Mesada Filhas	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Remédios	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Combustível	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) Seguro Carro	R$ 280	R$ 280	R$ 280	R$ 280	-	-
(=) Lucro (Poupança)	**R$ 440**	**R$ 440**	**R$ 440**	**R$ 440**	**R$ 720**	**R$ 720**

Tabela 1 – Orçamento da Família de Carol (1º Sem / 2014)

Fonte: Elaborado pelos autores.

João adotava uma postura bastante machista. O salário mensal da família era R$ 5.000,00. As despesas mensais totalizavam R$ 4.560,00 com o seguro do carro. Após quitar o seguro do carro, as despesas reduziriam a R$ 4.280,00. O saldo da poupança, em 30 de junho de 2014, totalizava R$ 12.500,00. Apesar dos consecutivos lucros mensais no orçamento da família, João nunca conseguia acumular valores altos de reserva na poupança. Todos os anos, a família viajava e/ou fazia reformas na casa que consumiam parcela significativa da poupança anual da família. No entanto, em 2014, a família decidiu não viajar, pois João e Carol fariam uma grande festa para a filha mais velha, Beatriz, no dia 25 de julho, celebrando seus 15 anos. Foi uma festa linda. A festa dos sonhos. O custo total da festa foi de R$ 8.000,00. Portanto, o saldo da poupança, a partir de agosto de 2014, foi de R$ 4.500,00. O objetivo da família era não mexer neste saldo até o próximo ano.

3 I O IMPREVISTO: INCÊNDIO NA CASA DA FAMÍLIA

Todos os domingos, na parte da manhã, Carol e sua família frequentavam a Primeira Igreja Batista em Duque de Caxias, onde eles eram acolhidos carinhosamente pelo Pastor Claudio Capetini. Carol tinha a religião como um porto seguro e fonte de fortalecimento espiritual para encarar os desafios da vida. No culto do dia 10 de agosto, após ouvir atentamente a pregação do pastor, Carol foi chamada por Sílvia, uma amiga antiga da igreja, para um rápido bate papo. A intenção de Sílvia era convidar Carol e sua família para o casamento de seu filho, Alberto, no dia 25 de setembro, a partir das 19 horas, no Centro

de Eventos da Igreja. Carol ficou lisonjeada com o convite e o aceitou imediatamente.

Carol se preparou previamente para este casamento. Com o aval de seu marido, levou as filhas ao Caxias Shopping, onde compraram vestidos para as mulheres e um blazer para João. No total, gastaram R$ 700,00, parcelados no cartão de crédito. Adicionalmente, Carol acessou a lista de presentes do site de compras escolhido pelos noivos e comprou um jogo de panelas no valor de R$ 350,00. Em poucas horas no shopping, a família teve um gasto total de R$ 1.050,00 no cartão de crédito, sem nenhum planejamento e controle sobre o impacto dos referidos gastos no orçamento familiar. Para poder ir ao casamento, João providenciou uma folga em seu trabalho. O casamento seria no dia 25 de setembro, uma quinta-feira à noite, e João estaria escalado para trabalhar neste dia, até 22 horas em um procedimento de inventário logístico. Porém, João conseguiu a folga ao trocar sua escala de trabalho com Miguel, um grande amigo e parceiro da empresa.

E chegou o dia do casamento. Por se tratar de um casamento evangélico, tanto a cerimônia como a festa aconteceram no Centro de Eventos da Igreja Batista. O Pastor Claudio Capetini celebrou o casamento. Havia cerca de 150 convidados. Buffet, decoração, garçons, música ao vivo, tudo lindo e preparado com muito carinho pelos anfitriões. Carol e sua família chegaram por volta das 20 horas à cerimônia e foram acolhidos por Dona Sílvia e Seu Antônio, os pais de Alberto, o noivo. Foram alocados em uma mesa próxima à pista de dança, com uma vista privilegiada de todo o salão de festas. A festa transcorria perfeitamente. Os recém-casados estavam radiantes de amor e alegria. Os convidados esbaldavam-se na pista de dança. Até que chegou a hora da valsa. Carol não pensou duas vezes. Puxou João para a pista de dança e começam a bailar ao lado dos recém-casados e seus familiares. De repente, Carol sentiu uma vibração em seu celular. Era Antônio, seu vizinho, que disse: “Carol, sua casa está pegando fogo. Os bombeiros já estão por aqui. Venha para cá imediatamente. A situação é gravíssima!”. Desesperada com o ocorrido, a pressão de Carol baixou e ela desmaiou nos braços de João. Quando acordou, ela lembra já estar no carro com João e suas filhas.

Depois de 20 minutos, eles finalmente chegaram à sua residência. Havia uma grande aglomeração de pessoas. Muitos carros de bombeiro e da polícia estacionados. Bombeiros entrando e saindo da casa de Carol. Logo à frente de onde estacionaram o carro, havia um bombeiro colocando máscaras de oxigênio na Tita e na Dara, duas das cadelinhas de Carol. Cléo, a mais velha, não estava ali. Carol tentou entrar na casa atrás da Cléo, mas foi impedida por um dos bombeiros, afinal, havia muita fumaça em seu interior. João, com uma blusa no rosto, rompeu a barreira dos bombeiros e conseguiu entrar na casa ainda em chamas. Depois de alguns minutos, João encontrou Cléo embaixo da cama do casal, já morta e toda evacuada. Os móveis que não foram perdidos pela chama, foram perdidos pela água utilizada pelos bombeiros. Tudo foi perdido: roupas, móveis, documentos, eletrodomésticos. A casa ficou somente no cimento. Só restaram as roupas do corpo.

4 I APÓS O INCÊNDIO: O SUPERENDIVIDAMENTO

A notícia do incêndio logo se espalhou pelo bairro. Miguel, amigo de João que aceitou trocar a escala para que ele pudesse ir ao casamento, ficou muito sensibilizado e cedeu uma casa para que a família pudesse se instalar o tempo que fosse necessário, até que resolvessem todo imbróglio. Houve grande mobilização na escola das filhas de Carol. Todos os dias, durante quase um mês, Beatriz e Catarina levavam para casa sacolas de roupas doadas por alunos, professores e funcionários da escola. O volume de doações era tanto que a família teve que pegar no lixo um armário guarda-roupa para arrumar todas as contribuições. Carol ficou muito agradecida com a solidariedade das pessoas. Familiares, amigos e até pessoas desconhecidas foram muito prestativas com a família doando recursos materiais e financeiros. Carol também agradeceu muito a Deus pelo livramento, afinal, ela, João e suas filhas poderiam estar em casa no momento do incêndio e poderia ter acontecido algo pior.

Era hora de reconstruir o que fora perdido, arregaçar as mangas e partir para o trabalho. A primeira iniciativa no pós-incêndio partiu de João. No mês seguinte ao incêndio, em outubro de 2014, ele decidiu, monocraticamente, pedir para ser demitido de sua empresa. Segundo João, como ele trabalhava há 12 anos na organização, então ele teria acesso ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e mais a indenização de 40% sobre o saldo do FGTS. A coordenação e gerência da empresa gostavam muito do trabalho de João e relutaram em aceitar de pronto a proposta de demissão. Recomendaram que João refletisse um pouco mais com sua família sobre decisões alternativas. Inclusive, se colocaram dispostos a ajudar João e sua família no que fosse preciso, com horários flexíveis de trabalho e doações. No entanto, João estava determinado a sair da empresa, não apenas pelo dinheiro, mas também para que ele pudesse estar ao lado de Carol e suas filhas no momento mais difícil enfrentado pela família. Sensíveis ao ocorrido, a proposta foi aceita pela chefia e João foi demitido. De FGTS e Indenização, João recebeu R$ 84.000,00, valor que foi depositado na poupança. Assim, em outubro de 2014, o saldo da poupança passaria a ser R$ 88.500,00. Deste valor, João orçou, com auxílio de amigos, R$ 32.000,00 para reformar toda a casa, contando com parte elétrica, hidráulica, pisos, azulejos, cimento, tijolos, pedreiros e assim por diante. A reforma da casa duraria quatro meses.

A Tabela 2 apresenta o orçamento da família após o incêndio, no período de outubro/14 a março/15. Como João foi demitido, não haveria mais salários desde então. Apenas despesas mensais. Com isto, a família passou a apresentar prejuízos mensais de mais de R$ 2.000,00. A partir de janeiro de 2015, João e Carol, em comum acordo com as filhas, decidiram matriculá-las em escolas públicas, no intuito de amenizar os prejuízos no orçamento. Adicionalmente, João parou de dar mesada à Carol e às filhas, até que a situação financeira se regularizasse. Como a família estava temporariamente em uma residência emprestada, arcavam somente com as contas de luz, gás e água. João decidiu

cancelar planos de TV a cabo e internet.

Orçamento 2014/2015	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar
(+) Salário	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
(-) Despesas Totais	**R$ 2.860**	**R$ 2.860**	**R$ 2.860**	**R$ 2.060**	**R$ 2.060**	**R$ 2.060**
(-) Escola	R$ 800	R$ 800	R$ 800	-	-	-
(-) Luz	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) TV, Internet, Telefone	-	-	-	-	-	-
(-) Gás e água	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80
(-) Mercado	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000
(-) Mesada Carol	-	-	-	-	-	-
(-) Mesada Filhas	-	-	-	-	-	-
(-) Remédios	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Combustível	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150
(-) Seguro Carro	R$ 280	R$ 280	R$ 280	R$ 280	R$ 280	R$ 280
(=) Prejuízo	**R$ 2.860**	**R$ 2.860**	**R$ 2.860**	**R$ 2.060**	**R$ 2.060**	**R$ 2.060**

Tabela 2 – Orçamento da Família após o Incêndio

Fonte: Elaborado pelos Autores.

A reforma da casa, prevista para acabar em quatro meses, atrasou e acabou efetivamente em sete meses. O incêndio provocou problemas estruturais graves na casa, que somente foram descobertos após o início das obras. Como consequência, os custos, antes orçados em R$ 32.000,00, passaram a R$ 56.000,00, consumindo quase 65% das reservas da família. Para piorar, os prejuízos mensais no orçamento familiar consumiam agressivamente a poupança. Em 01 abril de 2015, sete meses após o incêndio, João e sua família estavam praticamente falidos. João estava desempregado, sem salário. O saldo da poupança era de R$ 17.740. Neste período, João tentou várias entrevistas de emprego, mas sem sucesso. Ela já estava com 53 anos. Uma idade avançada para o mercado de trabalho, que dava prioridade aos mais jovens que vinham das escolas técnicas e universidades. Em uma das entrevistas, João fora chamado de "velho" pelo entrevistador. Uma situação, segundo Carol, extremamente constrangedora e humilhante para a família.

Finalmente, em abril de 2015, a casa estava reformada, mas sem móveis. Para arcar com o orçamento familiar e dar continuidade à mobília de sua casa, João decidiu vender um dos seus dois carros por R$ 18.000,00. Além disso, pediu um empréstimo bancário no valor de R$ 15.000,00, para ser pago em 36 prestações de R$ 687,00 que elevariam as despesas mensais para R$ 2.747,00. O montante do empréstimo foi todo consumido na mobília da casa. Moveis para a sala, quarto, cozinha e banheiros. Tudo foi providenciado por João e Carol. Finalmente, em maio de 2015, eles voltaram a viver em sua casa. Um alívio para toda a família. A esta altura, a poupança da família somava R$

30.246,00. Com disciplina, esse montante seria suficiente para pagar as contas da família durante os próximos 11 meses, tempo suficiente para João buscar uma nova ocupação.

Em julho de 2015, Carol fazia o jantar para sua família. Praticamente não havia comida para servir João e suas filhas. Havia apenas umas poucas porções de arroz e legumes. Carol, então, deu preferência às meninas. Ela e João ficaram sem jantar. Neste dia, ao dormirem, Carol e João choraram juntos no quarto, com fome e com medo de não ter o que oferecer para suas filhas. No dia seguinte, Carol e João foram surpreendidos pela mãe de Carol, dona Violeta, que presenteou a família com várias sacolas de comida. Carol lembra ter se recolhido ao quarto, se ajoelhado e, em lágrimas, ter agradecido a Deus pelo alimento trazido por sua mãe. No período de grande dificuldade financeira, Carol lembra que passou a sofrer discriminação e preconceito de algumas pessoas, que olhavam para sua família como se eles tivessem uma doença contagiosa. Isso a fez sofrer muito e gerou um isolamento social da família.

João, desempregado, apresentou grandes dificuldades para pagar as contas mensais. Em setembro de 2015, ele perdeu completamente o controle das finanças familiares. Por alguns meses, deixou de pagar parcelas do seu empréstimo, se tornou inadimplente e foi negativado no SPC e Serasa. Renegociou sua dívida com o Banco, para um prazo de 60 meses, se submetendo a juros mais altos e a perder de vista. Um fator que vinha contribuindo com o endividamento das famílias na época era a facilidade e o aumento da concessão de crédito pelas instituições financeiras. No entanto, João tentou pegar novos empréstimos em cooperativas de crédito, mas sem sucesso. Foi reprovado em todas as análises de crédito, dado seu alto grau de endividamento, resultando em um score baixíssimo no cadastro positivo. Seu cartão de crédito foi bloqueado. Sem acesso ao crédito e sem poder efetuar compras, o sentimento de João era de exclusão financeira, impotência, humilhação e vergonha. Em 01 de novembro de 2015, o saldo da poupança estava zerado e as dívidas cresciam exponencialmente.

5 I QUAL A SITUAÇÃO HOJE DA FAMÍLIA?

Neste contexto de total adversidade, eis que surge uma oportunidade para a família: em fevereiro de 2016, João finalmente conseguiu um emprego como vendedor em uma empresa de bebidas. No entanto, ele teria um salário muito menor do que ele recebia antes como supervisor de logística. Ele passaria a receber inicialmente R$ 1.500,00 mensais, sem plano de saúde e sem auxílio alimentação. Apenas com auxílio transporte. No entanto, João entendia que este salário seria passageiro. Era um salário inicial que logo aumentaria em função de sua experiência profissional. Hoje, em 2019, seu salário foi reajustado a R$ 1.800,00.

A Tabela 3 apresenta o orçamento atual da família. Percebe-se que o novo emprego de João e Carol ameniza a situação caótica financeira da família, mas está longe de ser

uma solução. Mensalmente, são computados prejuízos de R$ 720,00, que aumentam, ainda mais, o endividamento da família. Em maio de 2019, a dívida acumulada com empréstimos bancários totalizou R$ 90.000,00. Isso sem contar as dívidas com cheque especial e cartão de crédito. As dívidas equivalem a quase quatro anos de salários da família. A ampla e fácil disponibilidade de crédito e a forma como é frequentemente comercializado tornam mais fácil para as pessoas endividarem-se mais do que pretendem e do que podem administrar. Diariamente, João e Carol recebem ligações de empresas de cobrança, que fazem propostas de renegociação de dívidas à família de João. Porém, Carol e João não têm dinheiro em conta corrente nem em poupança para quitar seu débito, e também não queriam mais envolver nenhum familiar ou amigo no endividamento da família.

Orçamento 2019	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago
(+) Salário João	**R$ 1.800**	**R$ 1.800**	**R$ 1.800**	**R$ 1.800**	**R$ 1.800**	**R$ 1.800**
(+) Salário Carol	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**
(-) Despesas Totais	**R$ 2.920**	**R$ 2.920**	**R$ 2.920**	**R$ 2.920**	**R$ 2.920**	**R$ 2.920**
(-) Escola	-	-	-	-	-	-
(-) Luz	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) TV, Internet, Telefone	R$ 220	R$ 220	R$ 220	R$ 220	R$ 220	R$ 220
(-) Gás e água	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80
(-) Mercado	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000	R$ 1.000
(-) Mesada Carol	-	-	-	-	-	-
(-) Mesada Filhas	-	-	-	-	-	-
(-) Remédios	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Combustível	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150	R$ 150
(-) Empréstimos Bancários	R$ 720	R$ 720	R$ 720	R$ 720	R$ 720	R$ 720
(-) Seguro Carro	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200
(=) Prejuízo	**R$ 720**	**R$ 720**	**R$ 720**	**R$ 720**	**R$ 720**	**R$ 720**

Tabela 3 – Orçamento da Família em 2019

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Em função da grave situação financeira da família, Carol teve que buscar um emprego para cooperar com João no orçamento familiar. Depois de alguns meses de procura, Carol conseguiu um serviço temporário na secretaria do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Duque de Caxias, atuando como auxiliar administrativa. Ela recebia uma bolsa de R$ 400,00. Após o turno de trabalho, Carol, na mesma escola, fazia um curso técnico em Administração.

De acordo com Carol, seu plano era se capacitar mais e mais para conseguir melhores empregos e salários, e ajudar mais no orçamento da casa. A filha mais velha de Carol, Beatriz, estudava na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e trabalhava

no Cais do Porto, no Centro de Rio de Janeiro, fazendo *check in* de turistas que entram e saem do Estado. Era um trabalho temporário, que rendia um auxílio mensal de R$ 300,00 à Beatriz. Ela ainda era bolsista de iniciação científica na universidade, o que lhe renderia mais R$ 350,00. De acordo com Carol, quando Beatriz recebia seu salário, ela pagava o dízimo no valor de R$ 65,00 e depositava o restante na poupança. Com muita disciplina, Beatriz já somava R$ 2.500,00 na poupança. Ela era caseira, estava quase sempre estudando. Não era de baladas. Uma vez ou outra é que ela ia ao cinema com as amigas.

Carol e Beatriz têm conversado bastante com João sobre seus maus hábitos financeiros, no intuito de orientá-lo nesta fase de recuperação da família. As dívidas estavam o deixando confuso. Sua postura historicamente machista não admitia a opinião de sua esposa e filhas no orçamento familiar. Ele sempre foi muito orgulhoso e pouco flexível. No entanto, o momento crítico clamava por diálogo e bom senso de todos os envolvidos. De acordo com Carol, depois que aconteceu o incêndio, João, muito abalado psicologicamente e desestimulado, vivia dizendo que era besteira economizar. Dizia que a família teria que viver o hoje e esquecer o amanhã. João, que recebia de salário R$ 1.800,00, gastava R$ 3.000,00. Carol e Beatriz tentaram inúmeras vezes esboçar uma planilha para ajudar João no controle financeiro da família. No entanto, tais tentativas eram totalmente ignoradas. As dívidas da família cresciam como uma bola de neve. Era preciso, de uma vez por todas, estancar a sangria para que a família voltasse a ter tranquilidade para planejar seus projetos. Mas nem Carol nem João sabiam por onde recomeçar.

6 | QUESTÕES PARA REFLEXÃO

1. Faça um diagnóstico da vida financeira da família de Carol de 2014 até 2019. Levando em consideração os conceitos de bem-estar financeiro e superendividamento estudados, que conclusões podem ser tiradas a partir dos fatos apresentados no caso?

2. Levando-se em consideração os conceitos de conhecimento financeiro, comportamento financeiro e atitude financeira, apresente seu parecer sobre o nível de alfabetização financeira da família. Utilize informações do caso para fundamentar seu argumento.

3. Eventualidades acontecem e é muito difícil prevê-las. A pandemia do COVID-19, por exemplo, foi uma eventualidade que, em um ano, causou milhares de mortes, demissões, cortes de salários e falências de todos os tipos de negócios por todo o mundo. Pergunta-se: do ponto de vista das finanças pessoais, quais estratégias preventivas poderiam ter sido adotadas pela família de Carol para evitar que o imprevisto do incêndio causasse um tremendo caos em suas finanças?

7 I NOTAS DE ENSINO

Viver o presente ou poupar e se planejar para o futuro? Este caso real, cujo tema central discorre sobre alfabetização financeira e superendividamento, apresenta a história da protagonista Carol. Residente da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, Carol tinha uma vida confortável que trilhava o bem-estar financeiro, até que, em setembro de 2014, ela foi surpreendida por um incêndio em sua casa que mudou completamente os rumos financeiros da família. Desemprego, dívidas, brigas familiares, fome e isolamento social passaram a atormentar diariamente Carol, que precisou, com a ajuda de familiares e amigos, recomeçar sua vida praticamente do zero.

7.1 Relevância do caso

Este caso de ensino é relevante por apresentar situações reais de endividamento vividas por famílias de classe média que residem na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Outro ponto a destacar é o fato da protagonista do caso, Carol, ser do sexo feminino, ter baixo nível de escolaridade e pertencer a uma família brasileira de classe média. Entretanto, o caso também destaca decisões financeiras adotadas por João e pela família. De acordo com Lusardi e Mitchell (2014), as características socioeconômicas dos personagens descritos no caso se enquadram na parcela da população que mais carece de alfabetização financeira nos países e, portanto, necessitam de formação, informação e orientação sobre produtos e conceitos financeiros para conscientizá-los sobre atitudes e comportamentos financeiros no decorrer de suas vidas.

7.2 Objetivos didáticos

O primeiro objetivo é desenvolver a capacidade de analisar como imprevistos e incertezas contextuais de caráter político, econômico e sanitário podem influenciar no orçamento das famílias. O segundo objetivo é promover a alfabetização financeiramente dos alunos, construindo habilidades e competências básicas sobre orçamento e planejamento financeiro capazes de ajudar na tomada de decisões financeiras mais conscientes, que levem à melhoria do bem-estar financeiro e da qualidade de vida.

O intuito é preparar o aluno para a vida e também para o enfrentamento dos desafios que encontrará na sociedade de consumo em que está inserido, através de um processo de aprendizagem experiencial e em ação. De acordo com Ferreira, Sousa, Flach, Santos e Araújo (2021) a alfabetização financeira é um processo longo e complexo de construção de valores, hábitos e costumes que, após muitas tentativas e erros, levam ao bem-estar financeiro. Assim, a experiência proporcionada por caso estimulará a reflexão individual sobre comportamentos, hábitos, valores e costumes em relação ao dinheiro a partir do momento em que os participantes partilharem entre si suas perspectivas sobre o dilema e as questões apresentadas no caso.

7.3 Relações com os objetivos de um curso ou disciplina

Esse caso de ensino foi proposto para fomentar discussões reflexivas sobre o processo de endividamento das famílias na graduação e nos cursos de pós-graduação, uma vez que os alunos matriculados nestes níveis de ensino são adultos que lidam diretamente com decisões financeiras diárias sobre orçamento, crédito, investimentos e consumo tanto no âmbito individual, profissional como no âmbito familiar.

Na graduação, este caso de ensino pode ser aplicado em disciplinas relacionadas com gestão financeira, como é o caso de matemática financeira, princípios de economia, gestão de custos, gestão de investimentos, empreendedorismo e finanças pessoais. Na pós-graduação, este caso pode ser aplicado em cursos direcionados à complementação pedagógica de docentes para atuação na área de Educação Financeira. Desde 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu como diretriz a inclusão da disciplina "Educação Financeira", de forma transversal, na matriz curricular do ensino básico nacional.

No entanto, segundo Oliveira e Stein (2015), muitos professores de matemática ainda não se sentem preparados para colocar em prática essa diretriz nas escolas por falta de formação complementar que os possibilite planejar iniciativas pedagógicas que contemplem os três pilares da alfabetização financeira: conhecimento sobre produtos e conceitos financeiros, comportamento financeiro relacionado a investimentos, orçamento e consumo, e atitude financeira relacionada com materialismo, consumismo e status social. Portanto, este caso de ensino serve como ferramenta prática para auxiliar os docentes envolvidos com alfabetização financeira de jovens e adultos no planejamento de suas aulas.

7.4 Fontes de dados

Este caso de ensino é inédito e foi elaborado a partir de fatos reais narrados por adultos voluntários do grupo de pesquisa sobre alfabetização financeira de jovens e adultos do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), durante entrevista em profundidade realizada em dezembro de 2019. Todos os voluntários são residentes da Baixada Fluminense. No intuito de se preservar a intimidade dos voluntários, algumas informações pessoais, como nomes e endereços, foram substituídas por informações fictícias. Foi obtido o consentimento, por escrito, do voluntário para o uso do caso para fins didáticos. O caso de ensino, na sua forma acabada, foi apresentado aos voluntários para ajustes pontuais e aprovação final das informações apresentadas.

7.5 Aspectos pedagógicos

Para condução do presente caso de ensino, sugere-se, pelo menos, 3 horas-aula. É imprescindível que a leitura do caso e a reflexão inicial das questões sejam realizadas individualmente pelos alunos antes da aula. A aula pode ser planejada pelo professor tanto na modalidade presencial como na modalidade à distância, através de encontros síncronos pelo *Google Meet*, *Zoom* ou plataforma alternativa. Assim, recomenda-se que

sejam seguidos os seguintes procedimentos durante a aula, respectivamente:

a) Na primeira hora/aula, o docente deverá realizar uma breve exposição teórica a respeito dos pressupostos da alfabetização financeira, buscando-se construir um pensamento crítico e reflexivo sobre o tema, principalmente no que se refere à relação entre os seus três pilares – conhecimento financeiro, comportamento financeiro e atitude financeira – e o grave problema do superendividamento das famílias.

b) Na segunda hora/aula, o docente solicitará aos alunos que formem grupos para que possam debater suas perspectivas pessoais sobre o caso uns com os outros, utilizando como base experiências prévias, comportamento de consumo, planejamento orçamentário e atitudes. Ao final do debate, deve-se elaborar um parecer único do grupo sobre as questões propostas pelo Caso de Ensino;

c) Na última hora/aula, em plenária, cada grupo apresentará seu parecer à turma. O professor, como moderador, deverá incentivar o debate uniforme das questões entre os grupos. Ficará a cargo de o docente escolher, de forma aleatória, quem será o responsável por representar seus grupos através de *cold calls*. Por fim, o professor deverá fazer uma análise crítica das contribuições dos alunos e fechar a aula com um parecer final que contemple tanto a perspectiva dos grupos como também a perspectiva da disciplina.

7.6 Referencial teórico para análise das questões

Nesta seção, é apresentada uma síntese dos pressupostos teóricos da alfabetização financeira que visa auxiliar no desenvolvimento das questões apresentadas no caso de ensino que discorrem sobre bem-estar financeiro e superendividamento. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) conceitua a alfabetização financeira como uma combinação de consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamento necessários para os indivíduos tomarem as decisões financeiras.

Seguindo a definição da OECD (2013), a alfabetização financeira é formada pelos construtos: conhecimento financeiro, atitude financeira e comportamento financeiro. De acordo com Potrich, Vieira & Kirch (2016, p.156), o conhecimento financeiro, também denominado de educação financeira, é um tipo particular de capital humano que se adquire ao longo do ciclo de vida, por meio da aprendizagem de assuntos que afetam a capacidade para gerir receitas, despesas e poupança de forma eficaz. Lusardi e Mitchell (2014) definem comportamento financeiro como iniciativas de acumulação de riqueza, prática de reservas contingenciais, investimentos em renda fixa e variável, captação de crédito por meio de empréstimos e financiamentos, operações diversificadas na bolsa de valores, planejamento de aposentadorias no longo prazo, aquisição de seguros e assim por diante.

Atkinson e Messy (2012, p.33), ao se referirem à atitude como uma dimensão da alfabetização financeira, defendem que o bem-estar financeiro tem relação com a cultura, hábitos e preferências dos indivíduos que tomam as decisões. Por exemplo, os indivíduos

podem ter uma atitude negativa em relação a poupar para o futuro, dando prioridade total ao presente. Em outras palavras, os indivíduos podem ser orientados para o curto prazo e não para o longo prazo. Se estes indivíduos preferem priorizar desejos no curto prazo em detrimento de segurança no longo prazo, então é improvável que eles invistam, por exemplo, em seguros de vida ou em planos de previdência privada. Expressões do tipo "dinheiro é pra ser gasto" ou "vou viver tudo agora, pois não sei o que será de mim amanhã" são típicas de indivíduos com atitude financeira orientada para o curto prazo.

De acordo com Lusardi e Mitchell (2014), quanto maior o conhecimento financeiro, maiores as chances dos comportamentos e hábitos levarem os indivíduos ao bem-estar financeiro. De acordo com Chavali, Mohan Raj e Ahmed (2021, p. 274), o bem-estar financeiro é definido como uma sensação de segurança no futuro com uma gestão adequada do dinheiro no presente e apresenta quatro características: independência financeira, acumulação de riquezas, qualidade de vida, equilíbrio orçamentário. Bem-estar financeiro está relacionado ao fato de uma pessoa poder cumprir plenamente as obrigações financeiras, poder se sentir segura em seu futuro financeiro e ser capaz de fazer escolhas que lhes permitam aproveitar plenamente sua vida. Quanto menor o conhecimento financeiro, maiores as chances dos comportamentos e hábitos levarem os indivíduos ao superendividamento, resultando em inadimplência, negativação e exclusão bancária.

De acordo com Hennigen (2010, p.1189), o conceito de superendividamento se diferencia do conceito de endividamento. O endividamento se refere à totalidade de compromissos de crédito assumidos pelos indivíduos ou pelas famílias. Por outro lado, o superendividamento advém quando é impossível para o consumidor ou sua família realizar o pagamento de suas dívidas. Hennigen (2010, p.1190) apresenta os conceitos de superendividamento ativo e passivo. No superendividamento ativo, o consumidor abusa do crédito e consome acima das possibilidades do seu orçamento de forma que, mesmo em condições normais, ele não poderia saldar as dívidas que contraiu. No superendividamento passivo, o consumidor não colabora ativamente para o quadro de insolvência ou de ausência de liquidez, esse acontecendo em função de algum "acidente de vida", como o desemprego, redução de renda, doenças ou de oscilações das moedas, altas das taxas de juros, entre outros.

7.7 Respostas das questões apresentadas no caso de ensino

Questão 1: Faça um diagnóstico da vida financeira da família de Carol de 2014 até 2019. Levando em consideração os conceitos de bem-estar financeiro e superendividamento estudados em sala de aula, que conclusões podem ser tiradas a partir dos fatos apresentados no caso?

Percebe-se que, antes do incêndio, a família de Carol se aproximava de um contexto de Bem-Estar financeiro, segundo a perspectiva de Chavali, Mohan Raj e Ahmed (2021). Por outro lado, após o incêndio, a família de Carol se enquadrou em um contexto

de superendividamento, segundo perspectiva de Hennigen (2010).

Vamos inicialmente enfatizar o período que antecede o incêndio. O bem-estar financeiro possui três características: (i) pleno cumprimento das obrigações financeiras; (ii) segurança quanto ao futuro financeiro; e (iii) capacidade de fazer escolhas que permitam aproveitar plenamente sua vida. Dessas três características, a família de Carol atendeu somente à primeira. O salário mensal que João recebia como supervisor, no valor de R$ 5.000,00, permitia pagar em dia todas as obrigações da família. Entretanto, os fatos apresentados após o incêndio evidenciam que a família de Carol, embora tivesse segurança financeira no curto prazo, apresentava sinais de incerteza quanto ao futuro financeiro. A família não tinha o hábito de poupar e planejar. Todos os anos, as economias da família eram utilizadas em viagens e compras, e, como consequência, o saldo da poupança dificilmente crescia.

A qualquer hora, um imprevisto poderia desequilibrar o orçamento da família, que estava em situação de vulnerabilidade financeira. As decisões financeiras da família evidenciam, portanto, incapacidade de fazer escolhas que permitam aproveitar plenamente sua vida, com qualidade de vida, equilíbrio orçamentário e segurança financeira de forma sustentável. Como exemplo de decisões equivocadas de João, pode-se citar a aquisição de dois automóveis, a demissão de seu emprego de 12 anos, centralização do orçamento familiar, falta de diálogo com familiares sobre o orçamento familiar. De acordo com Lulaj, Dragusha, Lulaj, Rustaj e Gashi (2021), as famílias precisam economizar para emergências a fim de se protegerem de riscos inesperados. No entanto, muitas famílias negligenciam essa premissa por conta de comportamentos financeiros inadequados, não avaliando adequadamente o risco de uma emergência financeira.

Vamos enfatizar, agora, o período posterior ao incêndio. O superendividamento advém quando é impossível para o indivíduo ou sua família realizar o pagamento de suas dívidas. a magnitude dos imprevistos depende das circunstâncias financeiras da família antes de sofrer o choque. É possível dizer que a família de Carol não se protegeu financeiramente de forma adequada e, portanto, se enquadrou no contexto de superendividamento no período pós-incêndio. A poupança da família zerou após o incêndio. Uma renda líquida mensal de R$ 1.800,00 de João, somada a uma renda líquida mensal de R$ 1.000,00 de Carol e suas filhas é insuficiente para arcar com R$ 90.000,00 em dívidas com empréstimos bancários, sem contar as dívidas com cartão de crédito e cheque especial. A família está inadimplente por atraso em contas de telefone e internet. A família está negativada no SPC e Serasa há mais de cinco anos. Seu patrimônio é composto por uma casa quitada, orçada em R$ 250.000,00, e um automóvel, orçado em R$ 28.000,00. É possível dizer que o superendividamento da família de Carol é passivo, pelo fato de ter sido motivado pelo imprevisto do incêndio.

Questão 2: Levando-se em consideração os conceitos de conhecimento financeiro, comportamento financeiro e atitude financeira, apresente seu parecer sobre o nível de

alfabetização financeira da família. Utilize as informações do caso para fundamentar seu argumento.

O conhecimento financeiro é um pressuposto basilar da alfabetização financeira. Ele trata da proficiência dos indivíduos quanto aos conceitos financeiros e produtos financeiros disponíveis no mercado. Se o indivíduo não possui conhecimento financeiro, então é provável que seu comportamento financeiro seja inadequado, podendo resultar decisões financeiras equivocadas que levem à inadimplência, negativação e superendividamento. Por outro lado, se o indivíduo possui conhecimento financeiro, então é provável que seu comportamento seja adequado, criando pré-condições para o seu bem-estar financeiro. Portanto, em linha com Lusardi e Mitchell (2014), há uma relação direta entre conhecimento financeiro e comportamento financeiro. Entretanto, quando nos referimos à atitude financeira, não conseguimos prever facilmente sua relação com conhecimento financeiro. Por exemplo, existem indivíduos com conhecimento financeiro muito reduzido, mas que apresentam em seu dia-dia bons hábitos financeiros. Existem também pessoas com conhecimento financeiro elevado, mas que apresentam em seu dia-dia péssimos hábitos financeiros.

Uma vez discutidos os conceitos e relações entre os pilares da Alfabetização Financeira, vamos agora interpretá-los à luz dos fatos apresentados no caso de ensino. Quanto ao conhecimento financeiro, cabe destacar que João não tinha nível superior. Ele tinha formação técnica em logística. Carol e suas filhas também não tinham nível superior. A família não se interessava por assuntos relacionados com economia e finanças. Portanto, tudo indica que o conhecimento financeiro da família, mesmo antes do incêndio, era baixo.

Se o conhecimento financeiro era baixo, então, como consequência, o comportamento financeiro da família era inadequado. Alguns fatos apresentados no caso reforçam essa conclusão, conforme mostrado a seguir:

- A família não possuía um orçamento e, portanto, ninguém sabia o valor exato das despesas, o saldo exato da poupança, o saldo exato do cartão de crédito e assim por diante;
- A família possuía dois carros. Um carro para João trabalhar e outro para uso da família. O custo com manutenção dos carros era alto. Porém, João não visualizava esses gastos por não ter um orçamento familiar esboçado;
- A família não conseguia acumular poupança. Quase toda poupança acumulada no ano era utilizada em viagens e vestuário, caracterizando uma visão de curto prazo;
- Assim que recebeu o convite para o casamento, Carol foi ao shopping comprar vestidos para ela e para suas filhas. Ela também comprou um blazer para João. Portanto, a forma como a família consome, sem que haja um planejamento prévio, compromete o orçamento;
- Após o incêndio, João pediu demissão de seu emprego abrindo mão de uma

> ótima remuneração e de boa credibilidade conquistada nos últimos 12 anos na empresa. Não é a intenção dizer se João está certo ou errado, mas sua demissão colocou em risco o orçamento da família por dois motivos: (i) com 54 anos e sem curso superior, João teria grandes dificuldades em se recolocar no mercado recebendo o mesmo salário e sob as mesmas condições de trabalho antes oferecidas; (ii) empregado, João teria acesso a empréstimos consignados, 13º salário, PLR e 1/3 das férias. Esses direitos seriam importantíssimos na fase de reforma e mobília da casa após o incêndio, e João abriu mão deles quando pediu demissão. Segundo Grinstein-Weiss e Bufe (2019), um declínio de renda ou perda de emprego é provavelmente mais prejudicial para a sensação de bem-estar de uma família porque pode afetar os fluxos de renda atuais e futuros, e é provavelmente muito mais difícil de compensar do que despesas ou choques médicos, que podem ser cobertos em parte por deslocando os custos da despesa para o futuro (por exemplo, colocando a despesa em um cartão de crédito) ou reduzindo os custos de consumo atuais (por exemplo, comprando alimentos mais baratos).

De acordo com Lulaj, Dragusha, Lulaj, Rustaj e Gashi (2021), o comportamento financeiro das famílias pode ser influenciado por diversos fatores, tais como: fatores externos (macro) e fatores internos (micro). Os fatores macroeconômicos, que estão fora do controle das famílias, são o PIB, nível de renda, taxas de crescimento das famílias com renda disponível, taxa de desemprego, taxa de juros real, taxa de inflação, etc. Por outro lado, os fatores microeconômicos estão ligados ao comportamento dos indivíduos e das famílias e evolvem materialismo, consumismo, status social, separação conjugal, morte do responsável financeiro, desemprego, baixo nível de escolaridade, vícios diversos e assim por diante.

Por fim, quanto à atitude financeira, os fatos indicam que a família não possuía bons hábitos. João tinha um comportamento machista e autoritário em relação às finanças da família. Somente ele poderia trabalhar, enquanto Carol cuidava da casa e de suas filhas. Era João quem decidia “o que” gastar e “quanto” gastar, sem pedir opinião para sua esposa e filhas. Quantas vezes Beatriz tentou convencer o pai a fazer um orçamento e controlar melhor suas finanças, mas tais tentativas eram em vão. João seguia unicamente suas convicções. Constantemente repetia a frase: “temos que viver o hoje e depois a gente vê o dia seguinte”. Banerjee, Hasan, Kumar e Philip (2021) Encorajam as mulheres a serem conjuntamente responsáveis pela administração das finanças domésticas com seus cônjuges. De acordo com os autores, as mulheres desempenham um papel importante na tomada de decisões financeiras dentro das famílias, especialmente no caso de decisões de investimento para o futuro e na tomada de decisões de planejamento de longo prazo. Observa-se que, em geral, as mulheres assumem níveis de responsabilidade mais baixos do que os homens. No entanto, esse padrão se inverte para mulheres financeiramente alfabetizadas. As mulheres alfabetizadas financeiramente têm uma probabilidade

significativamente maior de possuir níveis mais elevados de responsabilidade na gestão dos assuntos financeiros de suas famílias. As mulheres que tomam decisões financeiramente alfabetizadas têm uma probabilidade maior de investir em produtos focados em segurança, como poupança, produtos de seguros e investimentos alternativos, e estão menos envolvidas em atividades bancárias informais, enquanto os homens que tomam decisões financeiramente alfabetizados têm uma maior probabilidade de possuir produtos de maior risco-retorno, como produtos de investimento e ações.

Questão 3: Eventualidades acontecem e é muito difícil prevê-las. A pandemia do COVID-19, por exemplo, foi uma eventualidade que, em um ano, causou milhares de demissões, cortes de salários e falências de empresas mundo a fora. Pergunta-se: do ponto de vista das finanças pessoais, quais estratégias preventivas poderiam ter sido adotadas pela família de Carol para evitar que o imprevisto do incêndio causasse um tremendo caos em suas finanças?

Existem diversas maneiras de construir resiliência financeira para mitigar os impactos potenciais de imprevistos sobre o bem-estar financeiro. De acordo com Devitt (2016), a melhor maneira de evitar imprevistos financeiros é através da elaboração de um bom orçamento. Primeiro, é preciso saber qual sua renda líquida mensal durante um exercício completo, ou seja, qual rendimento mensal após a dedução de impostos, de janeiro a dezembro de um determinado ano. Segundo, é preciso listar as despesas mensais básicas: financiamento automotivo, financiamento imobiliário, gás, luz, água, telefone, internet, supermercado, combustível, farmácia, educação (creche, escola ou universidade), plano de saúde. Deve-se separar as despesas em fixas e variáveis. Deve-se estabelecer uma meta mensal para as despesas variáveis e se esforçar para não ultrapassá-las. Restaurantes, fastfood, discotecas, passeios e viagens são luxúrias. Não devem ser inclusos na lista de despesas. Terceiro, se a despesa mensal total for maior do que 50% da remuneração líquida total, sugere-se tentar dilui-la com seu cônjuge, parceiro ou familiares. Uma alternativa é pesquisar serviços não essenciais mais baratos, tais como planos de internet, telefone celular, TV a cabo. Quarto, cerca de 20% da renda líquida mensal deve ser utilizada para emergências ou investimentos. Despesas inesperadas, como despesas médicas ou avarias do carro, não devem se tornar dívidas de cartão de crédito. Quinto, os 30% restantes devem ser utilizados em roupas, viagens e entretenimento.

Se o modelo de orçamento proposto por Devitt (2016) fosse implantado pela família de Carol antes do imprevisto do incêndio, a família teria uma poupança mais robusta e talvez não necessitasse de empréstimos bancários para a reforma e mobília da casa após o imprevisto. Conforme mostrado na Tabela 1, que apresenta um esboço do orçamento da família antes do incêndio, é possível observar (i) que as despesas básicas da família (escola, luz, TV, internet, telefone, gás, água, mercado, remédio, combustível e seguro carro) somam R$ 3.260,00. Esse valor representava 65,2% dos rendimentos líquidos mensais da família. Portanto, ele estava 15,2% acima do recomendado por Devitt (2016),

sugerindo uma necessidade de redução no valor de R$ 495,52. (ii) adicionalmente, para blindar a família contra eventualidades, seria recomendado investimento mensal de 20% do rendimento líquido. Então, como o rendimento líquido da família era de R$ 5.000,00, então o valor mensal a ser investido seria de R$ 1.000,00. Este investimento não foi relatado pela família. Os relatos da família indicavam um lucro mensal de R$ 440,00. No entanto, em nenhum momento houve um detalhamento de como este lucro era tratado, ou seja, se ele seria investido na poupança ou seria utilizado para entretenimento (viagens) e vestuários. Apenas foi informado que João pagava uma mensalidade à Carol, no valor de R$ 1.000, e às filhas, no valor de R$ 300,00.

Dessa forma, ajustando o orçamento da família conforme as premissas propostas por Devitt (2016), teríamos o quadro apresentado na Tabela 4. O rendimento líquido mensal da família foi aumentado em R$ 400,00, em função de novo emprego de Carol. Para isso, João teria que rever sua atitude autoritária em prol da família. Dessa forma, o rendimento líquido mensal passaria a R$ 5.400,00 mensais. Com o aumento do rendimento líquido mensal, o limite das despesas mensais passaria a R$ 2.700,00.

Orçamento 2014	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
(+) Salário João	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**	**R$ 5.000**
(+) Salário Carol	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**	**R$ 400**
(-) Despesas Básicas	**R$ 2.900**	**R$ 2.900**	**R$ 2.900**	**R$ 2.900**	**R$ 2.900**	**R$ 2.900**
(-) Escola	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800
(-) Luz	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) TV, Internet, Telefone	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200	R$ 200
(-) Gás e Água	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80	R$ 80
(-) Mercado	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800	R$ 800
(-) Seguro Residencial	R$ 40	R$ 40	R$ 40	R$ 40	R$ 40	R$ 40
(-) Remédios	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Combustível	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250	R$ 250
(-) Seguro Carro	R$ 180	R$ 180	R$ 180	R$ 180	R$ 180	R$ 180
(=) Saldo 1	**R$ 2.500**	**R$ 2.500**	**R$ 2.500**	**R$ 2.500**	**R$ 2.500**	**R$ 2.500**
(-) Investimentos	R$ 1.080	R$ 1.080	R$ 1.080	R$ 1.080	R$ 1.080	R$ 1.080
(=) Saldo 2	**R$ 1.420**	**R$ 1.420**	**R$ 1.420**	**R$ 1.420**	**R$ 1.420**	**R$ 1.420**
(-) Mesada Filhas	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300	R$ 300
(-) Mesada Carol	R$ 600	R$ 600	R$ 600	R$ 600	R$ 600	R$ 600
(-) V+E+Outros	R$ 520	R$ 520	R$ 520	R$ 520	R$ 520	R$ 520

V+E+Outros = Despesas com Vestuário, Entretenimento, Uber, Viagens, Lanches, Restaurantes.

Tabela 4 – Orçamento AJUSTADO da Família antes do Incêndio

Fonte: Elaborado pelos Autores

Para se aproximar dessa meta, as despesas foram reduzidas em R$ 360,00, totalizando R$ 2.900,00 (53,7% do rendimento líquido) conforme mostrado abaixo:

- Redução no valor da despesa com TV, Internet e telefone em R$ 100,00. Essa redução foi viabilizada após renegociação, via telefone, com as operadoras;
- Redução no valor do seguro do carro em R$ 100,00. Essa redução foi viabilizada após venda de um dos carros por R$ 18.000,00.
- Redução no valor do mercado em R$ 200,00. Essa redução foi em comum acordo com a família, e atingindo itens que não são tão essenciais, como pizza, chocolates, sobremesas em geral e refrigerantes.
- Criação da despesa “Seguros Residenciais”, no valor de R$ 40,00. Este seguro cobre não somente danos por incêndios até R$ 280.000,00, em média, mas também custos com manutenções residenciais.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, A.; MESSY, F. Measuring financial literacy: Results of the OECD/ International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. **OECD Publishing. (Working Paper 15)**. DOI: 10.1787/5k9csfs90fr4-em. Publicado em 2012. Disponível em https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial literacy_5k9csfs9 0fr4-en.

BANERJEE, A. N.; HASAN, I.; KUMAR, K. & PHILIP, D. The Power of a Financially Literate Woman in Intra-Household Financial Decision-Making. **SSRN Electronic Journal**, DOI: 10.2139/ssrn.3246314. Publicado em 2021. Disponível em https://pa pers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract _id=3246314.

CHAVALI, K., MOHAN RAJ, P. & AHMED, R. Does Financial Behavior Influence Financial Well-being? **Journal of Asian Finance, Economics and Business**, DOI: 10.13106/jafeb.2021.vol8.no2.0273, 8 (2): 273-280, 2021. Disponível em https://pa pers.ssrn.com/sol3/pap ers.cfm?abstract_id=3812952.

DAVITT, E. Going for broke: Smart money management eases the financial worries that can affect academic success. **Nature**, DOI: 10.1038/nj7608-579a, 534 (0): 579-581, 2016. Disponível em https://www.nature.com/articles/nj7608-579a.

FERREIRA, P. R. A. F.; SOUSA, A. M.; FLACH, E. SANTOS, A. L.; ARAÚJO, M. A. Um ensaio sobre a contribuição da alfabetização financeira para a produtividade das empresas. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, DOI: 10.22407/1984-5693.2020, 13(0): 42-53, 2021. Disponível em https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/revistapct/artic le/vie w/1880/1148.

GRINSTEIN-WEISS, M. & BUFE, S. Financial Shocks and Financial Well-Being: Which Factors Help Build Financial Resiliency in Lower-Income Households? **Social Policy Institute. St. Louis, MO: Washington University in St. Louis**. Publicado em 2019. Disponível em https://files.consumerfinance.gov/f/documents/cfpb_financial-wellbeing_mg wbufe_brief.pdf.

HENNIGEN, I. Superendividamento dos consumidores: uma abordagem a partir da Psicologia Social. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 10 (4): 1173-1201, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400006.

LULAJ, E., DRAGUSHA, B., LULAJ, D., RUSTAJ, V., & GASHI, A. Households savings and financial behavior in relation to the ability to handle financial emergencies: case study of kosovo. **Acta Scientiarum Polonorum**. Oeconomia, DOI: 10.22630/ASPE.2021.20.1.4, 20(1), 35-47, 2021. Disponível em https://aspe.sggw.pl/article/view/.4.

LUSARDI, A. & MITCHELL, O. S. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. **Journal of Economic Literature**, DOI: 10.1257/jel.52.1.5, 52 (1): 5-44, 2014. Disponível em https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.52.1.5.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender**. Paris, OECD Centre, 178 p., publicado em 2013. Disponível em https://www.oecd.org/daf/fin/financialeducation/TrustFund2013_OECD_INFE_Fin_Lit_and_Incl_SurveyResults_by_Country_and_Gender.pdf.

OLIVEIRA, S. S., & STEIN, N. R. A Educação Financeira na Educação Básica: um novo desafio na formação de professores. **Revista Universo Acadêmico**, 8 (1): 11-31, 2015. Disponível em https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/1_a_educacao.pdf.

POTRICH, A. C. G., VIEIRA, K. M., & KIRCH, G. Você é Alfabetizado Financeiramente? Descubra no Termômetro de Alfabetização Financeira. BASE - **Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, DOI: 10.4013/base.2016.132.05, 13(2), 153-170, 2016. Disponível em http://www.spell.org.br/documentos/ver/42226/voce-e-alfabetizado-financeiramente--descubra-no-termometro-de-alfabetizacao-financeira/i/pt-br.

CAPÍTULO 9

INFLUENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS MÓVILES EN LA CULTURA Y EL OCIO JUVENIL. EDUCAR LA MIRADA DIGITAL A TRAVÉS DE LAS ARTES VISUALES

Data de aceite: 01/02/2022

David Mascarell Palau
Universitat de València, España
https://orcid.org/0000-0003-2461-6937

RESUMEN: El presente trabajo es un acercamiento al análisis sobre la influencia de las tecnologías portables en la juventud, reflexionando sobre sus hábitos culturales e implicaciones visuales. La sociedad del siglo XXI está marcada por la hipervisualidad y la hipertecnológia. Los social media requieren de la observación crítica de las imágenes y la educación en artes asume esa responsabilidad. Las *fake news* se cuelan en nuestros dispositivos con asiduidad y la desinformación protagoniza nuestro modo de entender la realidad visual que se nos muestra. Se considera necesaria la alfabetización mediática para un consumo y una producción crítica. En consecuencia, es esencial acercarnos a los intereses de ocio y prácticas identitarias, modelos de humanización digital de los jóvenes, vinculados a las pantallas portables y a la alfabetización digital. Las nuevas relaciones de ocio entre iguales conducen a modelos híbridos, presenciales y virtuales, que desembocan en inéditas tipologías de interrelación personal. La educación es el eje esencial para alcanzar conciencia social sobre un uso equilibrado de las tecnologías portables. La educación en artes supone un valor añadido en la resolución de la relación con las omnipresentes imágenes y tecnologías, contribuyendo a desarrollar las capacidades y competencias necesarias para el abordaje de los nuevos desafíos.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías móviles, cultura y ocio juvenil, artes visuales, alfabetización visual, creatividad.

ABSTRACT: This work is an approach to the analysis of the influence of portable technologies on youth, reflecting on their cultural habits and visual implications. The 21st century society is marked by hypervisuality and hypertechnology. Social media require critical observation of images and arts education assumes that responsibility. Fake news sneak into our devices regularly and misinformation stars in our way of understanding the visual reality that is shown to us. Media literacy is considered necessary for critical consumption and production. Consequently, it is essential to approach the interests of leisure and identity practices, models of the digital humanization of young people, linked to portable screens and digital literacy. The new leisure relationships between equals lead to hybrid models, face-to-face and virtual, which lead to unprecedented types of personal interrelation. Education is the essential axis to achieve social awareness about a balanced use of portable technologies. Education in the arts supposes an added value in the resolution of the relationship with the omnipresent images and technologies, helping to develop the capacities and competencies necessary to address new challenges.

KEYWORDS: Mobile technologies, youth culture and leisure, visual arts,visual literacy, creativity.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos diez años se han llevado a cabo diversos estudios acerca de las implicaciones educativas de los dispositivos móviles, en concreto el teléfono móvil, en los futuros maestros de Educación del Grado de Magisterio, así como su influencia desde la perspectiva social. Las imágenes son un elemento de interés de los estudios desde el enfoque de las Artes Visuales, tanto desde el punto de vista del consumo visual, como de su producción. Es esencial conocer cómo influyen los dispositivos móviles en la cotidianidad de los jóvenes, puesto que han penetrado en nuestras vidas con un fuerte arraigo, generando una nueva cultura social y tecnológica. Buscar un equilibrio para una convivencia híbrida sería una alternativa aconsejable, ordenada y saludable.

El presente trabajo pretende abordar un acercamiento al análisis sobre la influencia de las tecnologías móviles en la cultura juvenil. Para ello se hace uso de la metodología de análisis de contenido de la literatura más significativa, entorno a los últimos 5 años, vinculada a las palabras clave: tecnologías móviles, pantallas, imágenes digitales, cultura y ocio juvenil. Las convergencias entre los aspectos señalados pretenden vislumbrar o como mínimo acercar, a través de los estudios ejecutados previamente, a los escenarios en los que se desarrolla y moldea la cultura juvenil.

JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES

El concepto tecnologías móviles, así como dispositivos móviles o tecnologías portables, hace alusión a aparatos tecnológicos de pequeña dimensión y peso que son de fácil transporte y que posibilitan la conectividad en cualquier momento y en cualquier lugar, gracias a la ubicuidad. Brazuelo y Gallego, (2011) especifican estos dispositivos tecnológicos como cinco en concreto: (1) la agenda electrónica, (2) el reproductor de audio Mp3, (3) el ordenador portátil netbook, (4) la tableta digital y (5) el teléfono móvil inteligente. Los tres últimos son los más populares, aunque finalmente la tableta digital, y, quizás aún más, el teléfono inteligente o *Smartphone*, permiten el acceso a la Red las 24h el día y más potencialidades que los posicionan como recurso innovador en el aula (Gómez y Monge, 2020).

A consecuencia de la puesta en escena social de esta tecnología han surgido formas de trabajo vinculadas a la educación como el Aprendizaje Móvil, o el conocido como *Mobile Learning* (Koole, 2009; Ramírez, 2009; Brazuelo y Gallego, 2011; Camacho, 2011; Cabero, Fernández y Marín, 2017; Fombona, Pascual y Pérez, 2020).

Nuestra sociedad se encuentra polarizada por el uso y, podríamos decir incluso, el abuso del Smartphone en casi cualquier contexto. Los dispositivos móviles se han convertido en extensiones de nuestros cuerpos. El ser humano se ha alineado a este dispositivo de manera permanente. Según el Informe Ditrendia (2020), cada vez usamos el teléfono móvil para más cosas y durante más tiempo. En el mundo, en 2020, los usuarios

hemos permanecido una media de 3 horas y 22 minutos al día dedicados a nuestro teléfono inteligente, o lo que sería lo mismo, hemos pasado 48 días completos al año de dedicación a este dispositivo. En el incremento también ha influido, según dicho informe, la situación excepcional que ha supuesto la crisis pandémica producida por la SARS-COVID-19, ante la necesidad de comunicación en una época de aislamiento social.

En España el Smartphone es el principal dispositivo de acceso a Internet, seguido del ordenador portátil. El canal de comunicación más empleado es la aplicación WhatsApp, con un 96%. Otro dato destacable es que el 99% de los usuarios de redes sociales acceden desde el teléfono inteligente, por lo tanto, las redes sociales se designan como indudablemente móviles. Facebook es el líder mundial, con 2,5 millones de usuarios y la red social *TikTok* se sitúa como una de las mayores plataformas del momento, con 2000 millones de descargas, siendo el 41% usuarios de entre 16 y 24 años. Sus vídeos obtienen un promedio de 17 millones de visitas al mes, 566 millones de visitas por día, adquiriendo la tasa de participación más alta por publicación en redes sociales.

OBJETIVO

El presente trabajo incide en la pesquisa de recopilar, analizar y referir ideas de documentos relevantes sobre las convergencias entre los hábitos de la juventud, vinculados al uso de los dispositivos móviles y las imágenes. Pretende vislumbrar, a través de los estudios ejecutados previamente, escenarios en los que se desarrolla y moldea nuestra cultura digital visual.

METODOLOGÍA

La metodología se basa en el análisis de la información o de contenido desde la perspectiva descriptiva, cualitativa, para aproximarnos al objeto de estudio. Se investiga desde la captación, la selección, la evaluación y la síntesis de los contenidos de los textos extraídos sin indeterminaciones (Solís Hernández, 2003). Por lo cual, la exposición y el sentido de la literatura a estudio se convierte en la esencia de la investigación (Bardin, 2002).

En este sentido, se ha realizado una prospección de literatura relevante respecto a esta propuesta y se ha llevado a cabo una criba, lo más afín al propósito del presente trabajo. En concreto, se pretende analizar el contexto de la relación tecnológica móvil de los jóvenes y cuál es la influencia de las imágenes digitales.

EFECTOS POCO SALUDABLES DEL EXCESIVO USO DEL TELÉFONO MÓVIL

El teléfono inteligente o Smartphone se ha erigido socialmente como un dispositivo emocionalmente esencial. Los múltiples recursos que aporta y, a su vez, la influencia que

ejerce, por ejemplo, en el acompañamiento y las relaciones sociales virtuales, suscita la necesidad de llevarlo consigo las veinticuatro horas del día. El hecho de no disponer del terminal móvil personal por motivos como pérdida, robo u olvido, ha generado un trastorno denominado *nomofobia*. Una disfunción que deriva en ansiedad y angustia ante la falta de esta tecnología. Como apuntan Pastor, Martín y Montes (2019, p. 1006) "los jóvenes muestran una tendencia general por la necesidad de llevar siempre el móvil para no perderse nada de lo que sucede en la red, a la que relacionan con la posibilidad de quedarse fuera del grupo".

Ante la generada necesidad de mantenerse pendiente de los acontecimientos sociales mediante el dispositivo móvil, el *Vibranxiaety* o vibración fantasma es uno de los considerados efectos secundarios que procede de la obsesión y dependencia al teléfono móvil. Nos provoca una conexión apresurada con la falsa sensación de una llamada. Y en esta misma línea, la percepción de estar perdiéndonos algún acontecimiento virtual que está sucediendo en esos momentos de constante conectividad recibe el nombre de FOMO. Estas personas sufren ansiedad por la idea reiterada de estar perdiéndose algo. Por otro lado, *Phubbing* designa a una de las situaciones que se sufren a menudo (Nieves, 2014). Se trata de que la persona con la que se comparte conversación u ocupación, destina buena parte del tiempo en prestar atención a su terminal móvil, obviando la presencia del interlocutor. Pedrero, Rodríguez y Ruiz De León (2012) apelan a que el grado de consultas al Smartphone determinarían el sometimiento de una persona y el excesivo uso influenciaría sus relaciones interpersonales.

Debemos tomar nota de estas situaciones con el fin de lograr un uso normalizado y alcanzar el bienestar digital. Desde la prevención educativa y los buenos hábitos, la Sociedad Argentina de Pediatría (2017, p. 404) a partir de la Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), recomienda (…) "que el uso de la tecnología y de los medios sea tratado dentro de la familia con responsabilidad, basándose en los valores y en cada estilo de crianza en particular". Esta misma Sociedad nos advierte que, la American Academy of Pediatrics (AAP) ha revisado las recomendaciones anteriores para las diversas etapas de la infancia.

El grupo etario de niños de 3 a 5 años se cimienta en la interacción social y en juegos no digitales, así pues, se sugiere no superar una hora de uso diario. Es esencial el acompañamiento y la supervisión del adulto en el proceso. Se recomienda el acceso en familia, para la lectura… Es esencial que la tecnología no desplace actividades sociales ni el juego al aire libre.

Los niños en edad preescolar y adolescentes, de 5 a 18 años, pertenecientes a la generación Z, adquieren la singularidad de incorporar la tecnología a su vida cuotidiana, "viven conectados", son los denominados nativos digitales. Comparten e intercambian información y sentimientos entre sus iguales. Es una población muy vulnerable al *sexting* (envío de mensajes o imágenes de contenido sexual, propios o no) y al *ciberbullyng* o

ciberacoso. En la misma línea de grupos etarios, se sugiere actuar con precaución entre el uso inadecuado de la tecnología y las rutinas no saludables, como el sedentarismo, la mala alimentación… En la solución al problema se insta a los progenitores a que se comuniquen abiertamente y establezcan modelos de uso responsable de la tecnología junto a la familia. Consecuentemente, deben asegurar límites respecto a la duración de uso y las clases de dispositivos autorizados.

Paradójicamente existe la tendencia, entre los gurús de las compañías líderes en tecnología, Apple, Microsoft y Google, en proteger y alejar a sus hijos de esta (Guimón, 2019; Sancho, 2019). Limitan el uso del teléfono móvil hasta la edad de 14 años. Acuden a escuelas en las que no se fomenta el uso tecnológico educativo, sino el aprendizaje en entornos en la que la naturaleza es la protagonista.

Esta élite y el mismo entorno social, se aseguran por medio de contrato laboral que las empleadas de su hogar vigilarán que los niños a los que atienden no dispondrán de tecnologías accesibles, ni la propia trabajadora dispondrá de teléfonos móviles en su jornada laboral. Existe una obsesión de esta clase social, en ocuparse de que sus hijos no entren en contacto con los dispositivos tecnológicos. Esta tendencia es apoyada por un estudio de la revista médica *JAMA Pediatrics,* en la que se declaró que un mayor tiempo de exposición ante las pantallas en la edad de dos a tres años, tiene vinculaciones con retrasos en hitos del desarrollo después de los dos años. En los adolescentes relacionan un exceso del uso de los Smartphones con la falta de sueño, riesgo de depresión e incluso suicidios.

Ante estos datos, algunos colectivos americanos empiezan a alertar a las empresas del campo tecnológico, sobre la naturaleza adictiva de los productos y sus efectos en los jóvenes. Insisten ante la necesidad de acompañar sus artículos de un código de uso ético.

Pero, ante la impasible e imparable empleabilidad de los dispositivos móviles en la sociedad, ¿qué cuestiones deberían atender los jóvenes y mayores como ciudadanos críticos? Por ejemplo, una característica propia de las tecnologías móviles, es la visualidad. Nos ubicamos en una sociedad hiper tecnológica e hiper visual. Diariamente consumimos cientos y miles de imágenes a través de nuestros dispositivos móviles, y frente a este aluvión de representaciones gráficas, alegorías, iconografía y simbología, se requiere disponer de capacidades básicas para decodificar los mensajes ocultos. Para ello, es necesaria una óptima alfabetización visual.

Las pantallas albergan imágenes de Internet y estas, con seguridad, inducen emocionalmente; por ello coincidimos con Hill (2014) en que "Los seres humanos somos demasiado visuales: pensamos en imágenes, no en palabras. Lo que los consumidores y empleados no puedan ver en la realidad o […] hacerse una imagen mental […] quizá será algo que pasarán por alto" (p. 25).

La educación en artes, tiene encomendado el papel de la formación de la sociedad contemporánea, sobre la comprensión y creación de imágenes, en la actualidad digital,

y objetos para o desde los medios de comunicación. (Plataforma #educacionnosinartes, 2021).

En esta línea, la Plataforma #educacionnosinartes, pretende justificar el valor del arte en la educación desde la necesidad de la presencia de un docente especialista formado en Artes Visuales también en las etapas de la educación Infantil y Primaria. La sociedad se encuentra huérfana de saberes que acrediten el conocimiento de los lenguajes visuales, tan esenciales en la sociedad de la imagen del s. XXI. La plataforma hace referencia explícita a:

> La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo (COM(2018) 236) aborda la desinformación en el ecosistema digital como las imágenes o contenidos audiovisuales falsos. La adquisición de las competencias y capacidades digitales del Marco DigiComp empodera y fortalece la resiliencia a la información de la ciudadanía (p. 14) minimizando el impacto de las *fake news.* Estas competencias se organizan en 5 áreas, entre las cuales se encuentran la Comunicación y colaboración en red, o la Creación de contenidos digitales, por ejemplo, mediante los lenguajes visuales y audiovisuales. La Comisión anima a que los estados incluyan estas problemáticas en sus políticas educativas, reconociendo que será fundamental el apoyo y formación específica de los docentes (p. 15).

Desde un plano más general, la "alfabetización digital" o mediática tiene como objeto dotar a la juventud de las competencias necesarias para moverse con éxito en los entornos virtuales y adaptarse a las nuevas circunstancias sociales (McDougall, Brites, Couto y Lucas, 2019; Fernández García, 2017).

Ahora son las pantallas los elementos que ostentan el papel protagonista y la imagen a través de ellas. Lipovetsky y Seroy (2010) nos habla de un nuevo lenguaje planetario, emparentado de cerca con el lenguaje visual, el lenguaje digital. Así pues, la imagen debe ser el centro de interés, con la finalidad de conocer todas las posibles lecturas digitales, reflexionando sobre sus intenciones.

Las experiencias humanas y visuales forman parte de aspectos ligados a las emociones. El mundo de la imagen ha generado una cultura propia, las experiencias humanas son actualmente más visuales y más visualizadas que nunca (Hernández, 2002).

No pocos investigadores han dedicado su atención a las pantallas (Gros, 2004). Ahora bien, el hecho de vivir en una sociedad caracterizada por la hipervisualización no significa que estemos preparados para comprender lo que vemos.

Hay que cuestionarnos si igualmente estamos formados para descifrar el significado de las imágenes que desde cualquier ámbito se nos ofrecen. De acuerdo con Hernández (2002) se ha creado una brecha entre las experiencias visuales propias de la cultura posmoderna y la capacidad real que tienen los individuos de dar sentido a aquello que visualizan cotidianamente. Consecuentemente, desde el ámbito educativo, en cualquiera

de sus niveles, existe la necesidad de alfabetizar en la imagen, de convertir la sociedad de la imagen (real o virtual) en objeto de estudio.

Cómo sugiere Acaso (2009) constituyen un mundo visual paralelo en el mundo real. Un mundo poderoso que motiva el deseo y la voluntad del espectador, como ya enunciaba Benjamin en la primera mitad del siglo XX. Junto con la tecnología, aumenta su alcance. Surge la necesidad de hacer un análisis crítico de la imagen como objeto social. Puesto que no tenemos la capacidad de poder interpretar de manera natural la información visual que recibimos, tenemos que aprender a hacerlo. La Educación Artística es fundamental en esta dirección. Mediante las enseñanzas de las Artes Visuales tenemos que pretender desenmascarar las intenciones ocultas de las imágenes Si las usamos en las aulas exclusivamente desde los aspectos formales no estaremos actuando en la esfera social.

Las palabras de García–Sípido (2005) resumen el posicionamiento del que partimos: los estudiantes tienen la tarea de llegar al valor de las imágenes tanto desde la percepción como desde la producción, puesto que solo así podrán comprender aquello que ven representado tanto en las propias producciones como en las ajenas. El alumnado tendrá que llegar a valerse por sí mismo de manera crítica y autónoma entre el maremágnum icónico que lo rodea. Para conseguir este fin, la Educación Artística se entiende como disciplina alfabetizadora en la interpretación de las imágenes. Enfatiza los aspectos formales y conceptuales, dejando más relegadas las destrezas con las que tradicionalmente se ha identificado el arte. Estos aspectos son los que compartimos, derivados de las teorías de la imagen (Agirre, 2007).

En la vinculación entre la imagen y la realidad Arnheim, en 1985, proponía una subdivisión en tres partes:

- Valor de representación: la imagen como representante de cosas concretas.
- Valor de símbolo: la imagen como representante de cosas abstractas.
- Valor de signo: la imagen como representante de un contenido los caracteres del cual no son reflejados visualmente.

De alguna manera, en lo que respecta a la digitalización y la conectividad, estas han supuesto un aumento significativo en la difusión de las imágenes. Tortosa (2011, p. 36) apela a que Internet "se ha erigido como el lugar "total" de la imagen, adoptando y transformándose en todas sus infinitas posibilidades, desde un espacio para el documento hasta el lugar del simulacro digital que se constituye y se disuelve constantemente."

Así mismo, el catedrático de la Universidad de Cádiz, conocido por sus numerosos artículos y ensayos sobre teoría del arte contemporáneo y estudios visuales, Juan Martín Prada (2018, p.4), sentencia sobre los efectos que Internet y los nuevos dispositivos de la conectividad están teniendo en las prácticas de creación y circulación de imágenes,

> (…) las imágenes son hoy uno de los campos de trabajo prioritarios de los Estudios Visuales. Un análisis, de las formas en las que se generan, circulan

> y propagan las imágenes, de sus funciones en un contexto articulado por los social media, que exige también atender, y con particular atención, a los nuevos modos de ver y del darse a ver a los que éstas inducen. (p.4)

Retomamos uno de los aspectos a los que anteriormente se ha hecho referencia, las noticias falsas o *fake news*. Éstas, en ocasiones, vienen de la mano de las imágenes o son ellas en sí mismas las que inducen al engaño del espectador. También, y más constantemente la publicidad, hace uso de las imágenes, siempre retocadas y manipuladas con el evidente objetivo de persuadir al espectador con intenciones comerciales, ideológicas y/o políticas.

Uno de los canales por los que en muchas ocasiones nos llegan estas noticias son las redes sociales y, en concreto, aplicaciones de mensajería como Whatsapp (Newman et al; 2017). En ellas se multiplican los esfuerzos por acometer el impacto de las *fake picture* (imágenes falsas). Estas son más complejas y sus efectos culturales más nocivos (López, 2019). Existen multitud de herramientas cuyo objetivo es detectar el posible fraude de la fotografía, a cargo de analistas y expertos en imágenes. Pero cada vez más estas se extienden a una velocidad imparable y se trata de una carrera siempre al límite de la vanguardia tecnológica (Panda & Mishra, 2018; Nightingale, Wade, & Watson, 2017).

En la misma línea, pero con menos proliferación que las anteriores, se encuentran las denominadas *deepfakes*, en las que se manipulan los audiovisuales. Se están desarrollando herramientas para la detección de falsificaciones, como por ejemplo Truepic. com (Plataforma de verificación de fotos y vídeos), aunque estas van un paso atrás respecto a las imágenes fijas.

Según Rodríguez-Fernández (2019), que aborda un estudio sobre el impacto de las *fake news*, uno de los planteamientos para crear el engaño es (1) generar noticias falsas en medios digitales, (2) producir noticias humorísticas de carácter satírico que tienen la intención de colarse como información real, (3) alterar las imágenes mediante fotomontajes, (4) gestar vídeos o imágenes descontextualizadas, por corresponder a noticias anteriores o debido al empleo de imágenes ficticias asignadas a sucesos no verdaderos. Lo cierto, según la misma autora, es que el universo de la desinformación es ilimitado y nos encontramos en un momento incipiente para la comprensión y la investigación sobre sus consecuencias a corto plazo.

Desde el punto de vista del uso del teléfono móvil y las redes sociales como canal de verificación de *fake news*, la comunidad es la que contribuye a propagar los desmentidos. En el uso de *Instagram* se apuesta por la fotografía, pero cada vez aumenta más el contenido de texto porque han comprobado que genera más actividad. En relación a la red social *Whatsapp*, esta se considera como un agujero negro por el secreto de las comunicaciones, debido a que se trata de una red social muy privada y está encriptada (Bernal-Triviño y Clares-Gavilán, 2019; Tardaguila, 2018).

Así pues, vinculando el ocio de los jóvenes, Viñals, Galgazacorta yAguilar, (2014),

anticipaban las nuevas tipologías hibridas, online (vs offline), ocio virtual (vs presencial), u ocio digital (vs analógico). Un ocio ligado a la red, interactivo, conectivo, hipertextual, ubicuo, constatado con datos actuales del observatorio, desde el Observatorio de la Juventud en España, INJUVE (2020). Este revela que el 75% de la juventud permanece conectada a la red de internet entre dos y tres horas al día. El uso está vinculado a las redes sociales, visualizar películas o series, escuchar música o conocer noticias. Otro grupo de jóvenes, casi el 70%, emplea internet como ayuda en sus trabajos académicos y otro 50% lo dedica a los videojuegos. Desde la perspectiva de género, los datos acometen que el género femenino se sirve de internet o redes sociales con fines educativos o académicos, y a su vez, el género masculino se vale de los videojuegos, chats y webs para indagar en relaciones.

Viñals, Galgazacorta y Aguilar, (2014), resumen que los jóvenes de la presente generación son distintos a otras, puesto que estos han estado ligados como nativos digitales a las TIC, sin que ello suponga avalar el conocimiento integro o su empleo certero. Pero lo cierto es, que hacen uso de la conectividad e interactividad social como forma de ocio a través de las múltiples pantallas.

Estas afirmaciones llevan a la reflexión de que, las tecnologías están tan arraigadas que toda una generación y las siguientes verán reformulada la concepción del ocio y la forma de vivirlas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las tecnologías móviles se declaran como dispositivos de uso flexible, adaptable y multitarea. Concretamente el teléfono móvil inteligente es el dispositivo personal que ha emergido como máximo exponente de la sociedad del siglo XXI. En él se almacena toda nuestra vida y es el centro entorno al que gira gran parte de nuestro tiempo y atención. La juventud "nativa digital" vive imantada a la conectividad como eje de su quehacer diario. En la contemporaneidad social la tecnología lo impregna todo. Todos los ámbitos están vinculados de algún modo a las tecnologías y estas, por tanto, están íntegramente fusionadas con el sistema. El concepto humanidades digitales adquiere más sentido desde la perspectiva de las dinámicas culturales y los nuevos modelos sociales. Los jóvenes integran sus quehaceres a merced de los avances de una sociedad hipertecnológica. Viven hiperconectados a las múltiples pantallas, con hábitos modelados al formato cibernético (Levinson, 2004). Diversos investigadores coinciden en que los cambios derivados de lo tecnológico vislumbran innovadoras alternativas de futuro, oportunidades laborales aún desconocidas y nuevos modelos sociales que emergerán a consecuencia de una transformación exponencial. Los avances tecnológicos promueven nuevas formas de vida. Las dinámicas y hábitos tecnológicos que los jóvenes, denominados "multitareas" o "multifunciones", manifiestan en su día a día, podría llevar a plantearnos si, será un

ensayo de la realidad ante el futuro que les depara. Los investigadores sociales coinciden en que el ciudadano del siglo XXI debe asumir que ninguna persona iniciará y finalizará su vida laboral con el mismo trabajo con el que la comenzó. A día de hoy ya es una realidad, muchos hogares disponen de diversas ocupaciones para llegar a fin de mes, ningún trabajo es seguro y suficiente económicamente, como antaño, la precariedad laboral ha adquirido presencia masiva (Melamed, 2017). El nuevo modelo social nos aboca a la capacidad de reinventarse. Poner en práctica la creatividad en la resolución de problemas será el valor personal más preciado. Miles de trabajos mecánicos, que no necesitan de la reflexión, ni la toma de decisiones, se prevé que desaparecerán, absorbidos por formatos tecnológicos.

Debemos preparar educativamente a nuestros jóvenes para un futuro incierto, desconocido y sobre todo cambiante; para profesiones que aún ni existen, pero que surgirán con motivo de la evolución tecnológica. Un futuro hipervisual donde la alfabetización visual requiere de la urgente presencia de las Artes Visuales en la formación de los más jóvenes. Las imágenes están adheridas a las tecnologías de la información y la comunicación y forman parte de nuestra cultura visual contemporánea (Huerta, 2021). Se atisba con más fuerza la sociedad de la imagen, una sociedad hipervisual pero sin consciencia social sobre su contenido explicito, lo cual aporta ventaja a los intereses de quienes generan mensajes gráficos para lectores ingenuos y carentes de una sólida formación visual, que se relacionan con ella sin plantearse o cuestionarse la connotación, la descontextualización o la desinformación de lo que se transmite. “La educación encierra un tesoro” y esta nos hará libres. Con esta frase del Informe de la Unesco (1996), Jacques Delors otorga la importancia que merece a la educación. Solo ésta nos aportará la capacidad de discernir entre lo desmesurado y lo equilibrado, lo veraz de lo fraudulento y contribuirá a la aptitud de reparar los posibles riesgos y amenazas que nos presentan los social media en los modos de ver y alertar a lo que nos pretenden inducir (Prada, 2018).

REFERENCIAS

ACASO, M. ***La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la Cultura Visual***. Madrid: Catarata, 2009.

AGIRRE, I. ***Teorías y prácticas en Educación Artística***. Barcelona: Octaedro, 2007.

ARNHEIM, R. ***El pensamiento visual.*** Buenos Aires: Eudeba, 1985.

BARDIN, L. ***Análisis de contenido.*** Tres Cantos (Madrid): Akal, 2002.

BENAVIDES, C.; WILKINSON, K. T. Y GARCÍA, L. **Audiovisual consumption in Chile and Mexico: Millennials jumping from one screen to another.** Comunicación presentada en el congreso World Media Economics & Management Conference 2018, organizado por Rhodes University en Ciudad del Cabo, Sudáfrica, 6-9 de mayo, 2018.

BERNAL-TRIVIÑO, A.; CLARES-GAVILÁN, J. **Uso del móvil y las redes sociales como canales de verificación de fake news. El caso de Maldita.es**. El profesional de la información, 28, (3), 2019. https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.12

CABERO ALMENARA, J.; FERNÁNDEZ ROBLES, B.; MARÍN DÍAZ, V. **Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario.** *RIED*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), p. 167-185, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17245

CABERO-ALMENARA, J. & ROIG-VILA, R. **The Motivation of Technological Scenarios in Augmented Reality (AR): Results of Different Experiments**. *Applied Sciences,* 9(14), 2019. doi:10.3390/app9142907

CAMACHO, M. **Mobile Learning y el aprendizaje emergente en el ámbito educativo: retos y potencialidades**. *Infoeventos*, 2011.https://es.slideshare.net/marcamacho/mobile-learning-y-aprendizaje-emergente

COMITÉ NACIONAL DE HEMATOLOGÍA, ONCOLOGÍA Y MEDICINA TRANSFUSIONAL, COMITÉ NACIONAL DE NUTRICIÓN. **Deficiencia de hierro y anemia ferropénica. Guía para su prevención, diagnóstico y tratamiento**. Resumen ejecutivo, 2017. https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2017/v115n4a31.pdf

DITRENDIA. **Informe Mobile en España y en el mundo 2020.** Madrid: Ditrendia, 2020. https://www.amic.media/media/files/file_352_2531.pdf

FERNÁNDEZ, F. G. ***La batalla del móvil ¿cómo ganarla en el hoga*r?** Digital Reasons SC, 2018.

FERNÁNDEZ GARCÍA, N. **Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*,** *269*, 66-77, 2017. http://www.iade.org.ar/system/files/5.tc_fernandez_269_0.pdf

FOMBONA, J., PASCUAL, M. A., & PÉREZ FERRA, M. **Analysis of the Educational Impact of M-Learning and Related Scientific Research**. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 167-180, 2020. doi: 10.7821/naer.2020.7.470

GARCÍA-SÍPIDO, A. **La Investigación Plástica y Visual como Método Paradigmático de conocimiento.** En R. Marín (ed.), *Investigación en Educación Artística,* 81-86, 2005. Granada: Editorial Universidad de.

GÓMEZ, P., MONGE, C. **Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica**. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-16, 2020. http://www.pangea.org/dim/revista26.

GROS, B. (COORD.) ***Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela.*** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Repensar el paper de l'art en l'educació des d'una cultura plena d'imatges**. En Huerta, R. (ed.), *Els valors de l'art a l'ensenyament,*. 117- 121, 2002 València: Editorial Universitat de.

HILL, D. ***Emotionomics. El poder de las emociones para el éxito en los negocios.*** México: Grupo Editorial Patria, 2014.

HUERTA, R. ***La imagen como experiencia.*** Valencia: McGraw Hill AulaMagna, 2021.

KOOLE, M. **A Model for Framing Mobile Learning**. En Ally, Mohamed (ed.) *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training,* 25-50, 2009. Canada: Au Press. http://www.aupress.ca/books/120155/ebook/99Z_Mohamed_Ally_2009-MobileLearning.pdf

LEVINSON, P. ***The story of the world's most mobile medium and how it has transformed everything!*** New York, Palgrave Macmillan, 2004.

LÓPEZ, F. (29 de septiembre de 2019) **The conversation. Rigor académico, oficio periodístico** (https://theconversation.com/la-pandemia-de-imagenes-falsas-y-su-deteccion-al-limite-de-lo-imposible-123610).

MARTÍN PRADA, J. ***El ver y las imágenes en el tiempo de Internet***. Madrid: Akal, 2018.

MCDOUGALL, J., BRITES, M., COUTO, M. Y LUCAS, C. **Alfabetización digital, *fake news* y educación.** *Culture and Education*. Cultura y Educación, (31)2, 209-212, 2019. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11356405.2019.1603632?src=recsys

MELAMED, A. (2017). ***El futuro del trabajo y el trabajo del futuro***. Argentina: Planeta, 2017.

NEWMAN, N., FLETCHER, R., KALOGEROPOULOS, A., LEVY, D., NIELSEN, R. **Reuters Institute Digital News Report, 2017.** https://ssrn.com/abstract=3026082

NIEVES, I. **Tecnologías y su impacto en el entorno social y empresarial: nomofobia y phubbing**. *Revista APEC*, 30(1), 176-188, 2014. https://goo.gl/TKbZAG

NIGHTINGALE, SJ, WADE, KA & WATSON, D.G. ¿Pueden las personas identificar fotos originales y manipuladas de escenas del mundo real? *Cogn. Investigación* 2, 30, 2017. https://doi.org/10.1186/s41235-017-0067-2

OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD. ***Informe Juventud en España.*** Madrid: INJUVE, 2020. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe-juventud-en-espana-2020-resumen-ejecutivo.pdf

PANDA S., MISHRA M. **Técnicas pasivas de detección de falsificación de imágenes digitales: avances y desafíos.** En: Kalam A., Das S., Sharma K. (eds) *Advances in Electronics, Communication and Computing. Lecture Notes in Electrical Engineering*, 443, 2018. Springer, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4765-7_29

PASTOR, R. MARTÍN, N. Y MONTES, V. **Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. Estudios Sobre El Mensaje Periodístico**, 25(2), 995-1012, 2019. https://doi.org/10.5209/esmp.64821

PEDRERO, E., RODRÍGUEZ, M., & RUIZ DE LEÓN, J. **Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura.** *Adicciones*, 24(2), 139–152, 2012. https://doi.org/10.20882/adicciones.107

PROPUESTAS #EDUCACIONNOSINARTES (17 de junio de 2021). **Propuesta al Informe de desarrollo de competencias del Ministerio de Educación. 8 Argumentos en defensa de la necesidad de una mayor presencia del arte y la cultura en la educación**, 1-36. *Plataforma #educacionnosinartes.* https://educacionnosinartes.files.wordpress.com/2021/05/enmienda-educaciocc81n-articc81stica-2.pdf

RAMÍREZ, M. S. Recusos tecnológicos para el aprendizaje móvil (MLearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *Revista RIED*, 12(2), 57-82, 2009. http://www.biblioteca.org.ar/libros/141689.pdf

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L. **Desinformación y comunicación organizacional: estudio sobre el impacto de las fake news.** *Revista Latina de Comunicación Social*, 1714-1728, 2019. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1406/89es.html DOI: 10.4185/RLCS-2019-1406

SOLÍS, H. A. **El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios,** 2003. http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml

TARDAGUILA, C. (19 de diciembre de 2018). **Desinformación "inteligente" marcó la pauta en 2018.** *El Tiempo.* https://bit.ly/2HpO1ur

TORTOSA, R. ***La Mirada No Retiniana. Huellas electrónicas desde el registro horizontal y su visualización mediante la impresión.*** València: Sendemà, 2011.

TRUEPIC (15 de junio de 2021). **Verificación de foto y vídeo en la que puede confiar.** *Truepic.* https://truepic.com/

UNESCO. **La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors,** 1996. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

UNESCO. **Five laws of media and information literacy**, 2017. https://bit.ly/3o8cp5S

CAPÍTULO 10

O PROJETO INTEGRADOR COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ADMINISTRAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS CORRENTE

Data de aceite: 01/02/2022

Júlio César Alves Martins
Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Gestão Pública Municipal - UESPI. Licenciatura em Pedagogia – UESPI. Bacharel em Direito – UESPI

Márcio Aurélio Carvalho De Morais
Professor Orientador. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP/Campus Rio Claro. Mestre em Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI

Artigo publicado como requisito para defesa de Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem atual encontra-se voltado para uma realidade de ensino estruturada em uma proposta pedagógica envolvendo estratégias interdisciplinares no currículo a fim de fortalecer a formação dos educandos e potencializar suas competências e habilidades para enfrentar o mercado de trabalho. Atrelado a esse processo, o Projeto Integrador (componente curricular pautado na legislação educacional como obrigatório e recomendado para a integração dos conhecimentos e saberes desenvolvidos em uma disciplina) articula conhecimentos com o exercício profissional, por meio da interação entre teoria e prática, conhecimento científico e experiência profissional. Nessa linha de pensamento, este estudo parte da importância que as práticas educativas modernas assumem no processo de ensino e aprendizagem do discente e seu reflexo positivo no ambiente profissional. Portanto, objetiva-se investigar como o Projeto Integrador enquanto prática profissional contribui para a integração entre teoria e prática em situações de vivência, aprendizagem e trabalho no âmbito do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração – IFPI – Campus Corrente, em consonância à finalidade de propiciar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem saberes inerentes ao mundo do trabalho e o conhecimento sistematizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Currículo Integrado. Projeto Integrador.

ABSTRACT: The current teaching and learning process is facing a structured teaching reality in a pedagogical proposal involving interdisciplinary strategies in the curriculum in order to strengthen the education of students and enhance their skills and abilities to face the job market. Linked to this process, the Integrator Project (a curriculum component based on educational legislation as mandatory and recommended for the integration of knowledge and knowledge developed in a discipline) articulates knowledge with professional practice, through the interaction between theory

and practice, scientific knowledge and professional experience. In this line of thought, this study starts from the importance that modern educational practices assume in the student's teaching and learning process and its positive impact on the professional environment. Therefore, the objective is to investigate how the Integrating Project as a professional practice contributes to the integration between theory and practice in situations of experience, learning and work within the scope of the Technical Course Integrated to High School in Administration - IFPI - Current Campus, in line with the purpose to provide training in Professional and Technological Education, aiming at both the production of knowledge and the development of products, through research that integrates knowledge inherent to the world of work and systematized knowledge.
KEYWORDS: Professional Education. Integrated Curriculum. Integrator Project.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem atual encontra-se voltado para uma realidade de ensino estruturada em uma proposta de atuação pedagógica envolvendo estratégias interdisciplinares no currículo com a finalidade de fortalecer a formação dos educandos, assim como potencializar suas competências e habilidades para enfrentar o mercado de trabalho. Portanto, Santos; Barra (2012) consideram o Projeto Integrador (PI) uma estratégia potencialmente adequada e aplicável para a realidade brasileira nesta nova forma de ver o currículo. Nessa perspectiva, "a metodologia de aprendizagem baseada em projetos (PBL) se mostra favorável ao desenvolvimento deste cenário" (SANTIN; AHLERT, 2018).

A experiência interdisciplinar na aplicação de um projeto integrador expande a visão do aluno, o raciocínio e a forma de correlacionar diferentes conhecimentos para o entendimento de uma determinada situação, e cada conhecimento contribui de forma específica na construção de um saber.

Destarte, este estudo, que se insere na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, parte da importância que as práticas educativas modernas assumem no processo de ensino e aprendizagem do discente e seu reflexo positivo no ambiente profissional. As práticas pedagógicas estruturadas no modelo interdisciplinar, bem como na utilização de metodologias ativas, a saber, a aprendizagem baseada em projetos, possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, proatividade, capacidade de resolução de problemas, atuação em grupo e responsabilidade profissional somadas ao conhecimento e experiências que o aluno já possui.

Desta forma, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: Como o Projeto Integrador enquanto prática profissional contribui para a integração entre teoria e prática em situações de vivência, aprendizagem e trabalho no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Corrente?

Inspirado nesta problematização decidiu-se investigar como o Projeto Integrador enquanto prática profissional contribui para a integração entre teoria e prática em situações

de vivência, aprendizagem e trabalho e ao mesmo tempo desenvolver e aplicar como Produto Educacional um Projeto Integrador (PI), o qual consiste numa proposta de ensino interdisciplinar a ser desenvolvido no 1º ano do curso técnico integrado ao ensino médio em administração no âmbito do IFPI, Campus Corrente-PI.

Busca-se também, por meio desta pesquisa, atender a finalidade do Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT que é a de propiciar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

METODOLOGIA

Pela sua natureza, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa aplicada, realizada por meio de estudos bibliográficos e de levantamento de dados com a finalidade de apresentar soluções para o objeto investigado. E mediante uma abordagem qualitativa busca-se analisar as percepções dos sujeitos para embasar a construção do produto educacional. Trata-se de uma pesquisa de campo descritiva, no tocante aos objetivos, pois, através de técnicas padronizadas de coleta de dados, caberá ao pesquisador realizar estudo, fazer o registro, a análise cuidadosa e discorrer sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, pois, parte da coleta de dados será realizada através de levantamento bibliográfico em livros e artigos científicos, como também em documentos institucionais que versam sobre o tema objeto de estudo. Os dados primários serão coletados mediante entrevista e questionário, por ser esta uma técnica muito utilizada no campo da educação e por proporcionar ao pesquisador informações que, talvez, não seriam obtidas por outros meios de investigação. Para a avaliação da aplicabilidade do produto educacional será utilizado questionário com questões fechadas em escala *Likert*. Nesta pesquisa o tipo de amostragem não probabilística a ser utilizado será por tipicidade, porque serão utilizados critérios essenciais e específicos do objeto de estudo para a seleção dos elementos da amostra, em conformidade com os objetivos da investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Currículo integrado: Conceitos e possibilidades

À guisa de introdução, Estivalete (2014, p. 29) defende que o currículo pode ser entendido como um processo dinâmico que se constrói lentamente na sociedade, no enfrentamento dos conflitos e interações sociais. Ainda segundo este autor o currículo é utilizado para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos

a serem trabalhados no processo educativo, visto que o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si.

Refletindo acerca dessa questão do currículo integrado, Aguiar Júnior (2012) reporta-se ao currículo como "expressão prática, com relações sociais e culturais que as instituições tendem a envolvê-lo em uma série de práticas, estando aí a prática pedagógica desenvolvida dando origem ao ensino"; o currículo envolve-se em universos amplos de relações, conhecimentos e saberes dentro de uma ampla complexidade, como a formação humana e todos os fatores ligados a ela e que incidirão nas construções curriculares.

Logo, a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (2018), no *caput* do artigo 36-A, onde consta que o ensino médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas e ainda, no art. 36-B, incisos I e II, a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas formas articulada com o ensino médio e subsequente para aqueles que já concluíram o ensino médio. Especificamente, a forma integrada será oferecida àqueles que tenham concluído o ensino fundamental e ingressem no curso na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única individual.

No contexto do currículo integrado, Volkweiss (2018, p. 98) esclarece:

> Ações como Feiras Científicas e a existência da disciplina Iniciação Científica foram apontadas, pelos interlocutores empíricos, como possibilidades que corroboram com a proposta de integração curricular. A escassez de reuniões que viabilizem as discussões entre professores, somado à falta de um núcleo pedagógico mais atuante, desconhecimento e/ou desinteresse pelo Projeto Político do Curso, excesso de componentes curriculares, entre outros, configuram-se como entraves à viabilidade de implementação de um currículo integrado. Destacando a necessidade de se haver compartilhamentos entre gestores e docentes.

Considerando a análise de Volkweiss, os sujeitos que fazem parte desse sistema de ensino, tanto professores quanto alunos, precisam manter o comprometimento com essa forma de ensino, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos de forma satisfatória e os resultados possam ser vistos durante o curso, no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados que serão alcançados quando egressos.

Assim, integração vai além da interdisciplinaridade, com base nas afirmações de Hannecker (2014), os professores devem envolver seus alunos a busca por conhecer, problematizar, entender a educação como prática da liberdade, interagir mais com a cultura e a sociedade. É necessário abrir espaços para outras fontes de produção, informações trazidas pelos estudantes, explorar as experiências e possibilidades de aprendizagens interpessoais, inter e intragrupais. Faz-se necessário também um replanejamento pedagógico que atenda às necessidades do ensino, voltado para a valorização de saberes populares e sociais, os quais constituem a cultura de um povo.

Interdisciplinaridade como prática pedagógica

A Interdisciplinaridade é um termo atrelado aos novos paradigmas da educação que serve para determinar abordagens em outras áreas do conhecimento, articulando diferentes disciplinas para um propósito comum, sem neutralizar as significações e os saberes de outras disciplinas. Um exemplo da aplicação dessa ferramenta pode ser o desenvolvimento de um projeto pesquisa com o tema "Pandemia causada pela COVID-19", em que, no campo da Matemática, inclui o cálculo da porcentagem de infectados em uma cidade ou como dosar a quantidade de hipoclorito na água que será utilizada na desinfecção de algum local; já na disciplina de Língua Portuguesa, a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre os efeitos dessa pandemia, suas consequências para o ambiente acadêmico; no contexto da Biologia, estudar a morfologia do vírus, seu grau de virulência e contaminação. Enfim, todo projeto elaborado a partir de um tema que pode ser trabalhado em múltiplas disciplinas.

Cruz *et al*. (2015) afirmam que a interdisciplinaridade significa, concomitantemente, a comunicação entre diferentes especialistas, uma forma de organização administrativa e pedagógica da escola e uma prática curricular, firmada na integração entre as disciplinas e no envolvimento em projetos comuns de desenvolvimento do currículo.

Substituir o conhecimento fragmentado, baseado em currículos já pré-estabelecidos na formação acadêmica do professor, por um conhecimento mais holístico, é fundamental para a comunicação entre os saberes. A interdisciplinaridade é uma necessidade atual, a equipe pedagógica precisa apresentar uma proposta de orientação aos docentes, elencando quais estratégias podem ser introduzidas no ensino de maneira que conectem as diferentes áreas do conhecimento mantendo a ligação entre o ensino e a realidade em que o educando está inserido.

Sendo assim, Franco (2016, p. 536) explica que "uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". A partir do ponto de vista da autora é possível extrair que o ensino e aprendizagem ocorrerão por meio das práticas pedagógicas e estas, em harmonia com abordagens interdisciplinares.

> A interdisciplinaridade vai além de uma simples troca entre especialistas, pois, para sua efetivação, torna-se necessária a parceria no planejamento, na articulação dos diferentes conteúdos, no compartilhar de estratégias, métodos e metodologias, em um movimento de influência contínua e recíproca com vistas à superação de um território excessivamente privado e isolacionista na ação docente (SOUSA; PINHO, 2017, p. 103).

É interessante que o aluno saiba entender e discorrer um assunto nos diferentes campos da Ciência, mostrando exemplos práticos de como a abordagem pode ser feita nas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma ele adquire um olhar holístico e completo do assunto. Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, através da proposição de

práticas pedagógicas interdisciplinares em escolas e universidades é preciso pensar na formação dos professores, também é importante considerar que muitos professores da academia não possuem essa formação interdisciplinar, reiteram Shaw; Da Rocha (2017).

No contexto desse processo de instauração da interdisciplinaridade como prática pedagógica, evidencia-se a orientação quanto ao uso dessa ferramenta já nos conhecidos documentos oficiais que dispõem sobre a educação. Deste modo, sua aplicabilidade, apesar de bastante discutida por apresentar dificuldades, remete a se conhecer as possibilidades de mudanças e adaptações na prática pedagógica escolar/universitária para que o planejamento interdisciplinar seja inserido e fomentado no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, efetivado.

Projeto integrador (PI) como prática profissional

O Projeto Integrador (PI) está disciplinado no Projeto Pedagógico de cada Curso e "caracteriza-se como uma atividade de promoção e desenvolvimento de iniciação científica que visa promover a interdisciplinaridade" (BRASIL, 2016). "É uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem por objetivo sistematizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o desenvolvimento do curso" (BRASIL, 2018).

Para Santin; Ahlert (2018) a formação profissional propõe ao estudante o desenvolvimento e a prática, em sala de aula, da maior quantidade possível de atividades que demonstrem a realidade da profissão, para a qual está se preparando. Na relação sala de aula e prática profissional, é essencial a construção de um ambiente de aprendizagem em que o estudante se sinta motivado a aprender, participante do processo e, acima de tudo, que perceba o real valor do conteúdo que está sendo ministrado.

Oliveira; Perez (2019) explicam que o PI constitui-se numa proposta de ensino que proporcionará a interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas abordados em todas as disciplinas durante um semestre, oportunizando o confronto entre teorias estudadas e as práticas realizadas no campo do trabalho. A esse respeito, De Almeida; Brito; Collins (2019) acrescentam que uma proposta didática pedagógica como essa pretende favorecer o diálogo entre as disciplinas que integram o currículo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e, sobretudo, que valorize a construção da autonomia intelectual dos estudantes por meio da conjugação do ensino e pesquisa, estabelecendo assim a unidade entre teoria-prática.

O objetivo central do Projeto Integrador inclui articular as diversas áreas do conhecimento com o exercício profissional, alinhar teoria, conhecimento científico com o exercício profissional, com a realidade *in loco*, na prática. A Educação Profissional se estrutura nesse pilar do conhecimento e da prática profissional. Esta, fundamental e obrigatória a todos os estudantes de cursos profissionalizantes. Pretendendo construir a integração e a interdisciplinaridade na educação brasileira, Cruz *et al.* (2015) indicam ser os projetos integradores uma das estratégias já adotadas. "Os projetos integradores

emergem como alternativas para promover a interdisciplinaridade, a articulação e o inter-relacionamento dos conhecimentos de diversas disciplinas” (CRUZ *et al*., 2015, p. 48). Para os autores, esses projetos devem cooperar para a construção da autonomia intelectual dos alunos por meio da pesquisa e para o desenvolvimento da cidadania, solidariedade e responsabilidade social, bem como articular com a realidade local e regional.

É na Prática Profissional que os conhecimentos construídos serão aplicados, levando em consideração condicionantes internos (do profissional) e externos (de poder institucional e social) capazes de alterar o cenário sob um olhar crítico, através de uma leitura da realidade conjuntural da situação-problema, observando os aspectos envolvidos, possíveis soluções e estratégias em conjunto com a equipe multidisciplinar.

Estratégias de ensino em aprendizagem baseada em projetos (ABP)

O processo de ensino-aprendizagem constitui um desafio constante para os profissionais da educação, visto que os comportamentos sociais vão adquirindo outras formas com o passar do tempo e os meios digitais vão influenciando a maneira como as informações chegam aos seus usuários, sendo necessária a busca por estratégias motivadoras e atrativas para o educando. As estratégias de ensino e aprendizagem fundamentam as chamadas metodologias ativas, já que assumem um papel diferenciado no tocante à postura do aluno em sala de aula. Algumas estratégias, dentre muitas, são mencionadas por Anastasiou (2004): uso de aula expositiva e dialogada, a qual vem sendo proposta par substituir a tradicional palestra docente; estudo de texto, para elaboração de sínteses; construção de mapas conceituais, interligando conceitos e características; estudo dirigido, o qual desenvolve a reflexão; solução de problemas; seminário; júri simulado; oficinas temáticas; estudo do meio e estudo de caso.

Além das estratégias supracitadas, uma das práticas de ensino que se qualificam como metodologias ativas de aprendizagem e compõe uma estratégia bastante requisitada é a aprendizagem baseada em projetos, uma abordagem de cunho significativo, como apresenta Teixeira (2018). Essas metodologias possibilitam o aprender a aprender, bem como garantem o aprender fazendo, [...] “são fundamentadas no princípio da pedagogia interativa, na concepção pedagógica crítica e reflexiva, tendo como eixo central a participação ativa do estudante” (CIPOLLA, 2016, p. 569).

“As demandas por propostas inovadoras em contextos educativos vêm se fortalecendo progressivamente e estão suscetíveis aos avanços cada vez mais efetivos das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC” (TEIXEIRA, 2018). Dessa forma, Teixeira (2018) complementa que, conhecer as diversas metodologias inovadoras, integrá-las ao currículo escolar e promover a aprendizagem significativa é fundamental.

Diante do exposto, pode-se inferir que a utilização de estratégias no processo educativo é fundamental, pois cada curso, grupo de alunos, possui características próprias, que deverão ser observadas, avaliadas para que se planeje a estratégia mais

adequada para o ensino e aprendizagem desses alunos. As estratégias de ensino, sob essa perspectiva, serão desenvolvidas a partir da situação de análise da realidade dos educandos e no contexto que estão inseridos aplicando-se trabalhos que motivem esses discentes e envolva-os na descoberta de novos saberes, colocando-os como protagonistas no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise e interpretação dos resultados

Neste estudo, a análise e interpretação dos dados, das informações oriundas de entrevistas e questionários serão transcritas e tabuladas, respectivamente, visando descrição mais acurada acerca do tema. Os resultados dos questionários serão organizados com a estatística descritiva, gerando produtos como gráficos e tabelas.

Para as entrevistas, será realizada análise de conteúdo em conformidade com Bardin, (2009, p. 42), onde diz que a "análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Para uma melhor compreensão da relação entre objeto da pesquisa, objetivos e instrumentos de investigação é apresentado o mapa conceitual a seguir (Figura 1).

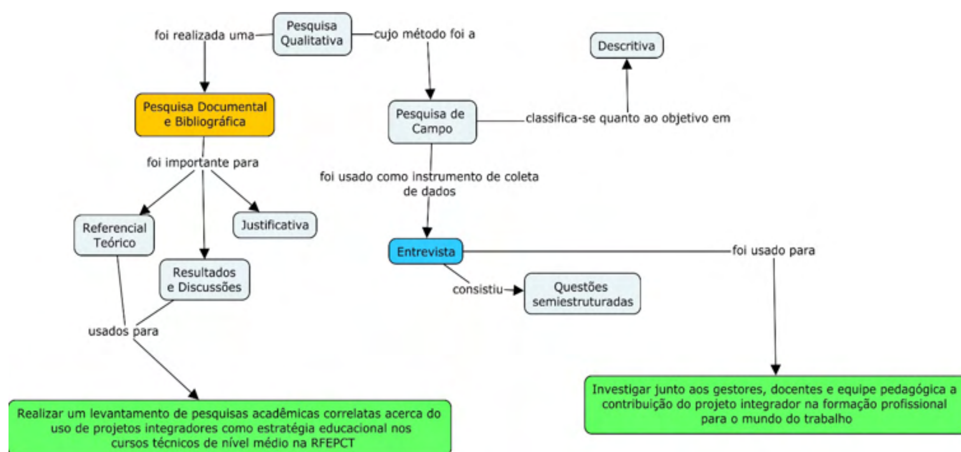


Figura 1 – Mapa Conceitual dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Descrição do produto educacional

O produto educacional a ser desenvolvido consistirá no desenvolvimento e aplicação do Projeto Integrador como estratégia educacional no Curso Técnico Integrado ao Ensino

Médio em Administração no âmbito do Instituto Federal do Piauí - campus Corrente-PI e tem como intuito orientar e estimular o desenvolvimento de projetos integradores como estratégia educacional nos cursos técnicos de nível médio na RFEPCT.

O Produto Educacional, um Projeto Integrador (PI), consiste numa proposta de ensino interdisciplinar a ser desenvolvido no 1º ano do curso técnico integrado ao ensino médio em administração no âmbito do IFPI, Campus Corrente-PI. E tem como objetivo principal “desenvolver conhecimentos que propiciem aos estudantes capacidade de refletir e discutir sobre o equilíbrio necessário entre o respeito às pessoas, ao meio ambiente e as questões econômico-financeiras das organizações” e poderá se constituir num potencial recurso didático a ser aplicado em contexto real de sala de aula, especificamente nas aulas das unidades curriculares da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicada, como também na área de gestão e negócios aplicado no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração no Instituto Federal do Piauí – Campus Corrente.

Este projeto integrador auxiliará docentes e alunos na compreensão das competências e habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dessa área do conhecimento e busca atender às diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Resultados esperados

Espera-se com um estudo desta natureza proporcionar aos participantes conhecimentos e práticas que permitirão uma atuação mais crítica e consciente acerca da integração curricular como também da contribuição do projeto integrador na formação profissional para o mundo do trabalho. Assim como a compreensão de que o projeto integrador, enquanto prática profissional contribui para a construção do currículo integrado no curso técnico de nível médio em administração e sua interação entre teoria e prática em situações de vivência.

Busca-se ainda, desenvolver a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Espera-se também que a materialização do Produto Educacional por meio da execução Projeto Integrador (PI) desenvolvido no 1º ano do curso técnico integrado ao ensino médio em administração sirva de modelo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no âmbito dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal do Piauí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo tradicional de ensino faz-se presente em muitas práticas educativas do século XXI, visto que ainda há professores que sustentam sua metodologia de ensino na exposição verbal do assunto, onde o aluno atua apenas como receptor da mensagem, não

possuindo livre expressão para expor suas conclusões e entendimento ou dúvidas acerca do assunto ministrado.

Todavia, a utilização de metodologias ativas rompe tais paradigmas por promover o desempenho ativo do estudante no desenvolvimento de seu próprio conhecimento; mais além, essa estratégia de ensino e aprendizagem mescla a absorção do conhecimento técnico, científico, cultural e prático do aluno, podendo ser alicerçado por meio da utilização de projetos integradores, os quais permitirão ao alunado correlacionar diferentes conhecimentos para o entendimento de uma determinada situação, e cada conhecimento contribui de forma específica na construção de um saber.

Portanto, considerando o Projeto Integrador como uma prática pedagógica capaz de desenvolver: o relacionamento entre alunos e professores, habilidades para trabalhar em grupo, o raciocínio, a multidisciplinaridade para a construção do conhecimento, pode-se perceber o quão relevante é a inserção dessa metodologia nos currículos dos cursos profissionalizantes, visto que os referidos cursos buscam preparar o discente para o mundo do trabalho e seus desafios na jornada profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JUNIOR, A. C. de. **A Educação Profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA:** avaliação, percepções e desafios. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, 2012.

ANASTASIOU, Leonir Pessate Alves. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20150091588d822557938b222e7a03a87/Anastasiou_-_Estrate769gias_de_Ensinagem.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** 5 ed. Lisboa: Edições, v. 70, p. 42, 2009.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 2. ed. – Brasília : **Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas**. 2018. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. ISBN: 978-85-7018-935-6. 1.Educação, legislação, Brasil. 2. Educação e Estado, Brasil. 3. Política educacional, Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

______. Resolução CNE/CBE nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/documents/rceb002_12.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CIPOLLA, Luis Eduardo. Aprendizagem baseada em projetos: a educação diferenciada para o século XXI. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 2016, 17.3: 567-585. Disponível: <https://drb-m.org/2-resenha%20da%20APB.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CRUZ, Bruna Paula da *et al*. O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - *Campus* Itaperuna, RJ: uma experiência em integração e interdisciplinaridade. **Educ. & Tecnol**. Belo Horizonte. v. 20. p. 45-58. mai/ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/726/599>. Acesso em 11 jul. 2020.

DE ALMEIDA, Vilma Ribeiro; BRITO, Brendson Carlos; COLLINS, Naum Pestana. Experiências em projetos integradores no curso de tecnologia em saneamento ambiental do IFPA campus Itaituba. **Revista Exitus**, 2019, 9.3: 451-475. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/942>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ESTIVALETE, E. B. **Currículo integrado:** uma reflexão entre o legal e o real. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação. Porto Alegre – RS, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2016, 97.247: 534-551. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HANNECKER, L. A. **Compreensão de currículo na Educação Profissional:** possibilidades e tensões do ensino médio integrado. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo – RS, 2014.

OLIVEIRA, Esmeralda Aparecida; PEREZ, Marines Oliveira. **Orientações Gerais para Elaboração do Manual para Projeto Integrador**. CESU. Unidade do Ensino Superior de Graduação. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/orientacoes-manual-PI.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SANTIN, Gerson Carlos; AHLERT, Edson Moacir. **Aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos em curso de educação profissional**. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2208/1/2017GersonCarlosSantin.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, Maria Célia Calmon; BARRA, Sérgio Rodrigues. O projeto integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de engenharia e tecnologia. In: **COBENGE-XL Congresso Brasileiro de Engenharia, Belém-PA.** 2012. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013181179655115642009e3c8f0b8223/O_PROJETO_INTEGRADOR_COMO_FERRAMENTA_DE_CONSTRUAO_DE_HABILIDADES_E_COMPETNCIAS_pdf.> Acesso em: 24 jul. 2020.

SHAW, Gisele Soares Lemos; DA ROCHA, João Batista Teixeira. **Tentativa de construção de uma prática docente interdisciplinar em ciências**. A pesquisa no ensino e suas contribuições para a formação interdisciplinar de licenciandos em ciências da natureza, 2018, 93. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gisele_Shaw/publication/328516768_A_PESQUISA_NO_ENSINO_E_SUAS_CONTRIBUICOES_PARA_A_FORMACAO_INTERDISCIPLINAR_DE_LICENCIANDOS_EM_CIENCIAS_DA_NATUREZA/links/5bd1fb8b299bf1124fa3630a/A-PESQUISA-NO-ENSINO-E-SUAS-CONTRIBUICOES-PARA-A-FORMACAO-INTERDISCIPLINAR-DE-LICENCIANDOS-EM-CIENCIAS-DA-NATUREZA.pdf#page=94>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. Revista Signos, [S.l.], v. 38, n. 2, dez. 2017. ISSN 1983-0378. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1606>. Acesso em: 11 jul. 2020.

TEIXEIRA, Karyn Liane. Aprendizagem baseada em projetos: estratégias para promover a aprendizagem significativa. In: **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior** / Eduardo Fonfoca (Coord.). Curitiba: Editora IFPR, 2018, p. 47-56. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VOLKWEISS, A. **O currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** saberes, desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS. 2018.

CAPÍTULO 11

A VIOLÊNCIA NA TELEVISÃO E OS REFLEXOS NO COMPORTAMENTOS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/02/2022

Suely Nobre de Sousa
Pedagoga, Mestre em Educação, servidora do Instituto Federal de Educação - IFMT/ Campus Cáceres, doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO: A abordagem sobre violência na televisão, insere como discussão auxiliar para compreender o envolvimento de jovens em atos perversos que caracterizam a violência escolar. O procedimento metodológico para esse estudo foi pautado na pesquisa bibliográfica e no método indutivo para identificar e interpretar a influência dos programas televisivos no comportamento de jovens do ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso. O aporte teórico em Abramoway (2005), Bakhtin (2011) Carvalho (2002), Charlot (2002) ajuda a delinear sobre juventude, violência e violência escolar. Compreender a origem e dimensão da violência incorporada e protagonizada pelos estudantes nos espaços educativos desde seu ingresso no ensino médio, é fundamental para mapear a violência escolar e propor sugestões de apoio aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Violência escolar**.** Violência na televisão.

ABSTRACT: The approach to violence on television, inserts as an auxiliary discussion to understand the involvement of young people in perverse acts that characterize school violence. The methodological procedure for this study was based on bibliographical research and on the inductive method to identify and interpret the influence of television programs on the behavior of young people in integrated high school at the IFMT. The theoretical contribution in Abramoway (2005), Bakhtin (2011) Carvalho (2002), Charlot (2002) helps to outline youth, violence and school violence. Understanding the origin and dimension of the violence incorporated and carried out by students in educational spaces since they enter high school is essential for mapping school violence and proposing suggestions for support to students.

KEYWORDS: Youth. School violence. Violence on television.

INTRODUÇÃO

A experiência na equipe pedagógica de uma instituição educativa de ensino médio integrado à educação profissional, em um Campus do Instituto Federal de Mato Grosso, na cidade de Cáceres, no qual oferta vagas em regime de internato; foi profícua para observar as posturas de alguns estudantes envolvidos em atos de violência no ambiente escolar. A maior parte dos estudantes internos, são de famílias de agricultores que residem na zona rural da região e trazem consigo o conhecimento adquirido da vivência na sua comunidade como base para novas experiências na instituição;

e que pela dificuldade de acesso à internet nas comunidades rurais, têm seu bojo de informações anteriores ao ingresso no ensino médio, adquerido mais pela televisão do que por outros recursos de mídia.

A televisão brasileira, segundo Mattos (2002), disponibilizada no país em 1950, possibilitou a comunicação na sociedade em lugares que antes só chegava o rádio. A existência desse importante meio de comunicação e entretenimento, expandiu a informação e passou a apresentar novos modelos de organização social por meio dos programas, filmes, telenovelas e até dos noticiários. A presença da família rica, dos filhos que tem tudo desde cedo, que enfrentam os pais nos diálogos, nem sempre respeitosos nesses programas, ditam padrão de comportamento que os jovens incorporam como correto, ou ideal. Além disso, estimula o desejo de ter, sem conhecer o percurso e o esforço para conquistar algo.

Os programas de auditórios sempre estiveram no rol da comunicação direta com o público, e por esses, vieram o incentivo à descoberta de talentos, posturas artísticas, novos modelos de vestimentas, e de forma sutil, a motivação para o comportamento padronizado, pela imitação das posturas dos personagens.

Nessa lógica, a televisão não trouxe apenas informações ao alcance de todos. Os programas de auditórios cada vez mais audaciosos, os filmes com roupagens culturais de outros países, ações mais elaboradas para prender a atenção dos espectadores. E, por consequência da necessidade de ousar para atrair o cliente e garantir audiência, vieram as "Séries", as mais vorazes e perversas para os jovens, e o telejornalismo que vem ajustando sua abordagem para ampliar seu público.

As séries, na maioria dos casos consistem em filmes de ação bem elaborados no quesito, estimular a curiosidade do expectador e prender sua atenção. Assim, como nas novelas, assuntos como violência sexual, pedofilia, dificuldade de lidar com perda, psicopatia, depressão, entre outros são tratados nos filmes, nas séries e filmes de animes, sem preocupação com a mensagem que transmite e em alguns casos, mostrando como consequência a prática de crueldade consigo ou com os outros. Trazem no seu enredo armadilhas intencionalmente, apresentadas, com linguagem direta e fundo musical envolvente. Assim, são incorporadas gradativamente, a trama perversa e a crueldade como forma de superar o potencial dos lançamentos anteriores. Ademais, fatos noticiados antes do desenrolar da ação causam impactos nas emoções como: raiva, ira, revolta e o julgamento sem conhecimento de causa, que dessa forma, prejudica a formação do caráter dos jovens.

A televisão é um meio de comunicação vital à sociedade. Contudo, carrega no bojo de sua programação, ondas de violência, por meio da linguagem e de conteúdos, que tem atingido os expectadores. E os jovens por serem mais vulneráveis devido a pouca experiência de vida, absorvem as lições que subjetivamente determinam suas novas posturas na família, na escola e na sociedade.

A existência da televisão brasileira vem sendo marcada pela influência cada vez maior do comportamento humano, essencialmente dos jovens adolescentes que cursam o ensino médio, com o surgimento de novas linguagens, algumas com características próprias dessa faixa etária, podem ser incorporadas e moldadas em nome da atualidade.

A sociedade brasileira, inevitavelmente, os mais pobres e os jovens, têm sofrido os efeitos negativos por influência dos conteúdos dos programas de televisão; sendo cada vez maior o quantitativo de jovens que apresentam comportamentos inadequados nos ambientes sociais, sendo mais percebido nas escolas, demostrados nas práticas de *bullying* e trotes, outros em grau mais elevado. Posturas ríspidas, são também sentidas pelas famílias e pela escola no relacionamento dos jovens com seus pares e no declínio do rendimento acadêmico. Posturas pelas quis, observa-se que a violência na televisão vem ganhando espaço entre os jovens e insere como ato perverso à sociedade.

A experiência profissional que deu lugar as inquietações sobre violência escolar observada em um Campus do Instituto Federal de Mato Grosso, facultou observar que os alunos do ensino médio integrado a educação profissional, vez ou outra praticam atos de violência contra colegas como *bullying* e trote. Essa escola de natureza agrícola[1], recebe estudantes de outras regiões, de outras cidades e de comunidades rurais, muitos participam do internato outros moram com parentes na cidade de Cáceres. O que leva a crer que as formas e estratégias desses atos não nascem ali, no momento, mas que são incorporadas em algum momento da vida.

No atendimento aos estudantes, nas suas falas, demonstram que percebem a influência da televisão na linguagem, nas posturas e nos enfrentamentos no cotidiano escolar, e as entendem como "normal". Mesmo reconhecendo as vinculações culturais diversas concentradas nesse espaço, fica evidente a postura mal concebida sob influência de uma linguagem apreendida, sobre a qual o estudante não demonstra argumento para sustentá-la, apenas a expressa. Seja por conflitos de ideias, seja pelo avanço à violência verbal, psicológica ou física geralmente por comportamento imitado.

Tais indicativos poderiam serem atribuídos ao uso de celular, porém, no perfil desses jovens, o celular é o bem que adquirem ao conquistar seu ingresso na instituição, e a internet que usam geralmente é a da instituição. Entretanto, muitos já chegam ditando regras, se imponto e articulando a prática de *bullying* e trote.

Considerando que a violência escolar é constituída por fatores variados, para compreendê-la é imperioso buscar compreender também as outras variáveis como a violência familiar, abandono, pobreza, desemprego dos pais, abandono, abusos, e de modo mais ressente observado na linguagem e posturas dos jovens, a violência televisiva e por influência das mídias sociais. Para essa reflexão o recorte vem quanto a questão da

---

1 Devido a estrutura do Campus de fazenda escola com tradição ao atendimento da classe trabalhadora para preparação do homem do campo; o maior número de turmas do ensino médio no IFMT/Campus Cáceres, são do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio, sendo o dobro de turma do Técnico em Informática Integrado, dependendo da demanda que é analisara a cada ano letivo para definir o ingresso no ano seguinte.

violência na televisão, visando identificar e analisar como as crianças e jovens absorvem essa nova linguagem e a extensão dessa influência como motivação para o conflito no ambiente escolar.

Na perceptiva de compreender como se estrutura os saberes e a intensidade do que os jovens aprendem desde criança e vão expressar na escola na sua adolescência, buscou-se um aporte teórico em autores que tratam da violência especialmente violência escolar entre os jovens, como: Abramoway (2005), Bakhtin (2011) Carvalho (2002), Charlot (2002), para analisar os efeitos desse acesso as informações pela televisão na vida dos jovens do ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso.

METODOLOGIA

A violência na televisão foi escolhida como objeto de estudo dentro do conjunto de hipóteses que outras variedades e formas de negligência ou acesso indiscriminados, sejam geradoras da violência escolar. Desse modo, investigar a influência dos conteúdos televisivos no comportamento de jovens estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso, visa auxiliar na compreensão da violência escolar e os novos padrões culturais, como análise da percepção de cidadania e direitos humanos de jovens que frequentam o ensino médio integrado a educação profissional no Instituto Federal de Mato Grosso, como uma proposta de estudo e pesquisa de doutorado na Universidade de Uberaba, que visa aprofundar o conhecimento da questão da violência como uma prática social escolar.

Considerando que outras formas de violência fomentam as posturas mal concebidas de jovens estudantes, mas, que nessa fase a linguagem pode ser determinante para sua autoafirmação. Esse estudo buscou identificar e interpretar a influência dos programas e conteúdos televisivos no comportamento de jovens que passam a frequentar o ensino médio no Instituto Federal de Mato Grosso.

Para delineamento do estudo, adota-se a pesquisa, bibliográfica e a análise sob o método indutivo para tratar dos temas auxiliares sobre educação, juventude, interesse, motivação e participação, visando caraterizar as expressões éticas e de valores evidenciadas, diante da influência violenta da televisão na vida e formação social dos jovens.

Segundo Lakatos e Marconi; a "indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas" (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 85). De acordo com as autoras, essa metodologia, guia a análise geral e assinala os argumentos, fundamenta nas premissas verdadeiras para elaborar a conclusão verdadeira.

Buscou-se analisar o fenômeno a partir de um aporte teórico metodológico que possibilite reflexões profundas para conhecimento sobre sua estrutura, como se revelam

e acomodam as informações obtidas. Desse modo, a pequisa bibliográfica, contribui de forma expressiva para a compreensão do fenômeno em estudo.

O referencial teórico existente sobre educação, juventude e violência na escola, favorecem explorar o tema em estudo, pois, segundo Lima, grande parte dos estudos definidos como pesquisa bibliográfica, sendo que esta permeará todo o percurso da pesquisa, já que "permite ao pesquisador o acesso a vários dados e informativos" (LIMA, 2014, p.10).

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de referenciais teóricos para compreensão da temática; apoio para organização de materiais e interpretação das anotações realizadas nos conselhos de classe e entre outros registros, importantes para releitura e reflexão dos fatos sem interferência direta do pesquisador.

Como procedimento de análise buscou-se apoio de notas epistemológicas, visando alcançar o máximo da compreensão da história dos sujeitos, seus familiares, condições socioculturais, o que tem a oferecer aos filhos. Pois, pensar a escola, seus objetivos, as condições que opera o ensino e a aprendizagem, na perspectiva crítica dos significados, coaduna com Gamboa, em análises epistemológicas, portanto, crítica do conhecimento que "aplicada a investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade" (GAMBOA, 2006, p12)

Ademais, aliado ao método indutivo apoiou-se na pesquisa qualitativa para o trato dos dados coletados, pois, segundo Lakatos e Marconi (2003. p. 173), a pesquisa qualitativa focaliza a análise e a interpretação profunda acerca do comportamento humano, pois, proporciona ao pesquisador a liberdade para tratar, refletir e manusear os dados coletados, durante todo o percurso da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo violência denota a extirpação dos direitos do cidadão, pois a negligência é intrínseca à negação dos direitos humanos e a crueldade quanto a sua formação. Existem diversas formas de violência, mesmo a mais sutil, é cruel e provoca danos irreversíveis. A violência na televisão, é essencialmente perversa com os jovens, pois são os que mais destinam tempo a assistir a programação carregada de ciladas. Pois, através da televisão se informa, educa, forma; mas também; deseduca, aliena e domina.

Para entender a televisão como veículo a serviço da violência, recorre-se a Abramoway como interlocutora, pela experiência em estudos realizados no âmbito da sociedade e da educação; a autora expressa que "a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos". (ABRAMOWAY, 2005. p. 27). Nesse sentido, uma linguagem bem elaborada, pode ser apreendida e reproduzida como feito correto, como uma linguagem atual.

O problema da violência entre os sujeitos; atinge a sociedade nas formas mais

variadas, e esses têm dificuldade de tratar as situações de forma preventiva, justamente pela camuflagem que permeiam as ações da televisão. Sob essa égide, estão crianças e jovens em seus lares com acesso irrestrito, pois a televisão se mantém como o veículo mais democrático de entretenimento das famílias brasileiras. E, como tal é bastante confiável, apesar dos males presentes em suas novelas, filmes e telejornais com traços de doutrinação por meio da manipulação da linguagem e das informações para atingir o maior público possível.

Considerando o perfil dos estudantes, que ingressa atualmente nesse nível de ensino médio, por volta dos 14 ou 15 anos de idade, na maioria, conquista seu primeiro celular, nessa fase da vida. E, no caso dos estudantes do IFMT, internos ou não, muitos residem em zona rural com dificuldades de acesso ao sinal de internet. Portanto, são sujeitos formados pelas orientações famílias e pelas informações televisivas. A televisão faz parte da vida das crianças desde cedo, o celular vem bem depois de sua independência geralmente conquistadas nos estudos.

As imagens vibrantes da televisão dão lugar na imaginação como perceptiva de viver as fantasias por ela transmitida. Pois, os jovens são ávidos pelo novo, diferente e expressivo, portanto alvo vulnerável à dominação. E, a ação da família não tem respondido a essa necessidade de atualização que os jovens sentem. Atualmente, os pais trabalham fora de casa e geralmente os filhos ficam com alguém a cuidar da casa, os maiores ficam sozinhos, a mercê da televisão, veem, ouvem, angustiam, memorizam e levam seus conflitos para o cotidiano escolar.

O risco é eminente, pois segundo Abramoway a violência alinha-se, com uma perspectiva ampla, onde devem ser considerados os significados atribuídos pelos atores que fazem parte do cotidiano da escola. (ABRAMOWAY, 2005. p. 39).

Segundo a autora;

> A violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos. (ABRAMOWAY, 2005. p. 54).

Desse modo, a violência na televisão, por ter a comunicação como veículo para atingir principalmente os jovens, não é tratada como tal, ou seja, como forma cruel de assassinato de condições vitais do homem para o convívio na sociedade. Se cabe a família a educação dos filhos, seria então, a televisão isenta de culpas? Nesse caso, que papel a escola poderia desempenhar para superar os desafios impostos, advindo do cotidiano familiar, cujas angústias se manifestam na escola.

Abramoway adverte, que "a violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais". Portanto, é preciso estar atento, pois, segundo a autora outras definições de violência orientam-se por diferentes formas: "a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como

negação da dignidade humana" (ABRAMOWAY, 2005. p. 54). Pois, nega a boa formação do pensamento.

A formação do caráter é intrínseca a experiência vivida e a aprendizagem que dela deriva. Para Arent (1998), é nesse campo que se desenvolve as concepções sobre si mesmo, sobre as coisas, e de acordo com isso se aprimora a condição humana de reconhecer-se como humano e de relacionar com o outro. Pois, é do sentir-se cidadão, que se fortalece ao exercício de cidadania ou se perde a oportunidade, diante da violência.

A violência possui várias formas, sendo mais comum, a existência dela no ambiente escolar. Charlot (2002, p.2) nos brinda com tais definições como: a violência na escola, a violência da escola e a violência à escola. A primeira acontece na escola, mas não tem relação direta com a educação; a segunda refere a ação e ao tratamento, que os estudantes recebem e suportam do corpo da escola; a terceira visa atingir a escola e as pessoas que a representam.

Nessa linha, Carvalho (2002. p.16) define cidadania em três dimensões, pelo prisma dos direitos civis; políticos e sociais. A primeira relacionada aos direitos civis, serve ao propósito de tratar do direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei; às demais, exigem do cidadão, conhecimento, maturidade e consciência de seu papel nas instâncias que lhe cabe como a comunidade, a sociedade e do mundo em que vive.

As contribuições de Charlot (2002) e Carvalho (2002), remete a relação estreita entre o direito e a perda de direitos. Avalia-se nesse caso, a cidadania, prejudicada pela violência na televisão e consequentemente a perda dos direitos humanos, na medida em que interfere negativamente na sua formação. E, essa formação é tão essencial à organização social que mereceu atenção do Ministério da Educação, sendo motivo do Parecer nº 06 de 03 de dezembro de 2012, com Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos.

Contudo, essa prática encontra-se ameaçada pela modernidade, já que a expansão dos meios de comunicação demandada pelo crescimento populacional. A criação e inovação de meio tecnológicos para atender as demandas da sociedade, trouxe novas questões e novas linguagens nem sempre proveitosa.

Novos processos, uns bons outros não, decorrem dessa expansão se expressam na escola com mais ou menos intensidade dependendo do acesso a bens culturais locais. Nesse sentido, Candau (2000 apud ABRAMOWAY, 2005), que estuda essa temática, afirma que quando o bairro tem um índice elevado de violência, acaba assustando o corpo da escola que vem de fora, de outras localidades. É difícil chegar, entrar na escola, permanecer e sair dela. Segundo a autora, "muitas vezes, tais ocorrências associadas as agressões as escolas, provocam medo, sentimento de impotência e angústia nos(as) educadores(as)" (CANDAU apud ABRAMOWAY, 2005. p.106).

Nessa situação, o cidadão torna-se refém da violência que muitas vezes parte de seus lares, por meio da televisão, atinge a sociedade, e diante de tal desordem seus direitos humanos passam a ser sabotado pela própria sociedade, numa relação de dominante e

dominados.

Abramoway (2015), refere a essa violência com novas configurações, como novas formas e sobre as quais em Candau (2000), informa que;

> A autora chama a atenção para a banalização da violência propagada pela mídia: [...] a banalização da violência pelos veículos de comunicação, principalmente a TV, a discriminação sexual, a violência contra a mulher e contra a criança na família ou na sociedade e a agressão aos semelhantes com palavras e atitudes, por motivos banais do cotidiano. (CANDAU, apud ABRAMOWAY, 2015, 107).

Nesse sentido, Demo (2001), também esclarece que as relações de poder na escola mudam de estratégia, contudo permanecem rígidas e firmes no propósito de subjugar o outro para se estabelecer. Nesse cenário de lutas permanentes, a gestão escolar não pode acomodar-se na calmaria, pois os jovens são ativos e criativos o bastante para reinventar novas formas de provocar e punir o outro.

Por mais dificuldades que se apresente no ambiente educativo, a escola é o espaço de liberdade na qual os estudantes expressam suas concepções, suas convicções e suas angustias. Por essas razões é um espaço de conflito e de ajuste de ideias e comportamentos, sendo para isso, condição primeira conhecer, compreender o interesse de jovens pelos programas com conteúdos relacionada à violência, para orientá-los a lidar com os saberes bons ou ruins adquiridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A violência na televisão tem ditado o comportamento por meio da linguagem "moderna", "descolada", "atual" que atrai os jovens a sensação de moderno e estar, "na onda", como dizem. Nessa perspectiva, as crianças e jovens incorporam gradativamente novos padrões de linguagem e comportamento que nem sempre correspondem a educação familiar que recebem, mas é essa que vai seguir com eles, porque é do seu interesse, corresponde as suas expectativas de fazer algo novo.

Tendo um campus do Instituto Federal de Mato Grosso, como referência observada sobre as questões de violência escolar ao longo dos últimos cinco anos. É possível afirmar que os estudantes ingressantes ensino médio integrado a educação profissional, são jovens, oriundos de pequenas cidades, da zona rural ou comunidades de assentamentos. Na sua maioria, com dificuldade de internet nos seus lares, têm a televisão como fonte de entretenimento na infância e pré-adolescência.

Os estudantes ingressantes no ensino médio, são recebidos da escola, como cidadãos de direito e deveres de estudante; como todos de boas famílias; orientados a explorar o campus como sua grande escola; a envolverem com os estudos como prioridade para dar conta das matérias do ensino médio e parte profissionalizante, sob a tríade do ensino, pesquisa e extensão que serão envolvidos em tempo integral. Os servidores,

setores e serviços de apoio ao ensino lhes são apresentados para facilitar o conhecimento das normas e sua adaptação.

Com todo esse aparato, estímulo aos estudos, os horários ajustados para transitarem entre os setores central e de campo; a área de esportes; os departamentos; a biblioteca e ao refeitório, entre outros. Ainda assim, priorizam o trote nas mais inovadoras estratégias e maldades que possamos imaginar.

Para analisar essa forma de violência que certamente vem de fora para dentro da escola, primeiro recorrendo a pesquisa bibliográfica, com consultas de registros e orientações. Nos registros de comissões de combate ao trote, orientação e apoio pedagógico, extrai-se, peças das atrocidades cometidas pelos estudantes como trote: colocar apelidos nos outros, xingamentos, subordinar ao outro, carregar mochila, sentar somente na última mesa do refeitório, não se dirigir a algum colega, bater continência para outro, sob disfarce por que ao contar para um servidor, será castigado. As formas de trotes ou castigos são extremante perversas: receber murros e ponta pés, tapas no próprio rosto, ser amarrado na cerca, ser estapeado no corredor de alunos, ficar sem as refeições já que é período integral e almoçam na escola, entre outros mais perversos, ritualizados ou de cunho sexual.

Considerando que a incidência dessas atrocidades ocorrem mais entre os estudantes de 1º ano, nos primeiros dias de aulas, fica evidente que já ingressam na escola, com algo em mente para colocar em prática. É certo que no grupo social de sua geração, uma ideia pode ser uma faísca para criar um problema. Tão certo, é também que esses jovens não apreenderam isso com seus pais. Muitos deles ficam indignados, surpresos outros horrorizados quando são chamados a tomar conhecimento da situação. Já houve caso do pai chorar e perguntar: porque meu filho? E, o filho responder com ar de superioridade: Ah! Porque sou jovem.

Os registros dos Conselhos de Classes não deixam dúvidas, os estudantes que mais aparecem envolvidos em trotes e bagunças, são os que mais tem dificuldades com conteúdos e as disciplinas, geralmente, acabam desistindo de estudar no ensino médio integrado à educação profissional.

Como estes, geralmente, não tem acesso a outros recursos tecnológicos além da televisão até bem próximo de seu ingresso no ensino médio. Atribui-se à televisão, a violência que vai sendo construída pelas mensagens embutidas nos programas de auditório, novelas, seriados, filmes e telejornais. Assim crianças e jovens vão observando, formulando hipóteses, elaborando estratégias mentais até a oportunidade de testá-las. Os malefícios vêm na linguagem, a exemplo, da "Malhação", filhos enfrentam pais e professores; nas piadas e desprezos no "Todo mundo odeia o Cris", nas trapaças do pai do Cris e até do pica-pau; nas tramas das novelas, onde o sensacionalismo também pode funcionar como um estimulante da memória para uma fantasia perversa.

No âmbito da análise epistemológica do objeto e suas variáveis, observa-se que a

linguagem é um bem cultural por via da qual o sujeito pode ser intelectualizado. Porém, se lhes tiram essa oportunidade substituindo-a por uma linguagem banal. Corre-se o risco de inversão de valores pelo acesso a bens culturais de baixa qualidade.

Além disso, atitude e comportamento social, são expressões da educação dos sujeitos e dos valores adquiridos ao longo da vida. Se os jovens se comportam mal, certamente seus valores estão deturpados. Se os pais lhes ensinam o bem para ser um cidadão melhor, somente um outro veículo de informação e formação esteve presente no seu lar, disseminando informações o tempo todo, a televisão.

Alinhado a esse fator, está a deficiência do Estado, mantendo as escolas de periferia e zona rural para o ensino fundamental em condições precárias; falta professores, o ônibus quebras os estudantes ficam sem aulas, o acesso dificultoso nos períodos chuvosos os estudantes não chegam para as aulas, sem oportunidade de discussão. Ano após ano, os mesmos problemas, vão se formando estudantes com baixo rendimento escolar. Tais fatores reforçam a desigualdade social e os coloca em menor condição de ter acesso a bens culturais com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES

Os jovens, são inteligentes, criativos, cidadãos expressivos, falantes, portanto produtores da linguem (BAKHTIN, 2011). Se bem acompanhados e com acesso a bens culturais de qualidade, serão protagonistas da própria formação com capacidades de inventar e vão inovar. Entretanto, pela pouca experiência; ao ficarem vulneráveis à violência expressa na televisão, vão agir a partir dos discursos, apreendidos, sobre os conteúdos assistidos que passam servir de conhecimento básico para o pensar e agir na sociedade acreditando que está adquirindo uma linguagem moderna.

Apesar de sua importância a televisão não pode ser considerada apenas benéfica, útil ou um bom lazer, é preciso questionar seus eleitos na educação dos filhos, pois, percebe-se que a violência exibida na televisão aponta para efeitos cada vez mais danosos para os telespectadores jovens.

Tão latente é a questão que avança no comportamento dos jovens para a falta de ética, para a falta respeito com os colegas e com os servidores da escola que tomam o tempo a percorrer os ambientes em busca dos grupos de trote e *bullying*. Essa falta de respeito põe em risco todo o processo pedagógico a que os estudantes têm direito. A própria cidadania fica sob risco, pois, não há condições para o exercício de cidadania no seu direito social essencial que é a educação, em um ambiente no qual seja necessário, os educadores estarem constantemente investigando e buscando meios de combater atos de violências praticadas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** 2. ed. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

ALVITO, Marcos e Velho, Gilberto.(org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – UFV, 2000.

ARENT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Cortez,1998.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sairi. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução e teoria aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 06 de 03 de dezembro de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questã**o, Sociologias, Porto Alegre, no 8, 2o semestre 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo. Ed. Moderna. Col. Polêmica, 2004.

DEMO, Pedro. Exclusão Social – Novas e Velhas Formas. In Revista: **Debates Sociais.** Universidade de Brasília, 2001

GAMBOA. S. Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias** (PDF), Campinas, 2006)

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003

MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 12

ANÁLISE DAS DISCUSSÕES REFERENTES A “NOVA HISTÓRIA” PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Data de aceite: 01/02/2022

Derllânio Telecio da Silva
Mestrando em Ciências da Religião PPGCR (UFS)

RESUMO: Este trabalho se debruça na análise da presença das novas abordagens historiográficas no cotidiano escolar brasileiro, especificamente nos livros didáticos de História do Ensino Médio fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC). A utilização de livros didáticos nas aulas de história é comum entre os docentes em todo o país. Neste sentido, a escolha de um bom exemplar é importante para que haja um melhor aproveitamento dos discentes. Diante disso, é primordial se ater a livros que refutem paradigmas ultrapassados e tradicionais. Logo, utilizou-se uma seleção de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como material para análise deste estudo. A presença da “Nova História” nos livros didáticos de História no Brasil torna-se importante diante da amplitude de questionamentos que essa corrente historiográfica nos fornece, além da quebra de antigos paradigmas e por dar voz aos subalternizados.
PALAVRAS-CHAVE: Escola dos Annales. Livros Didáticos. Nova História.

ABSTRACT: This work focuses on the analysis of the presence of new historiographic approaches in Brazilian school life, specifically in textbooks on High School History provided by the Ministry of Education (MEC). The use of textbooks in history classes is common among teachers across the country. In this sense, the choice of a good copy is important so that there is a better use of students. Therefore, it is essential to stick to books that refute outdated and traditional paradigms. Therefore, a selection of textbooks from the National Textbook Plan (PNLD) was used as material for the analysis of this study. The presence of the “New History” in Brazilian History textbooks becomes important given the breadth of questions that this historiographic current provides us, in addition to breaking old paradigms and giving voice to the subordinate.
KEYWORDS: Annales School. Didatic books. New history.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça na análise da presença da “nova história” nos livros didáticos de história de ensino médio no Brasil. A “nova história” pode ser entendida como uma corrente historiográfica reverberada nos anos finais do século XX proposta pela Escola dos Annales. Esta corrente historiográfica destacou-se por confrontar uma história total, a história “vista de cima”, isto é, a história tradicional.

A “nova história” buscou trazer à lume a história das pessoas esquecidas pela História Oficial. Posto isto, as camadas subalternas da sociedade passaram a ser entendidas enquanto sujeitos da história. A partir daí, a história no negro, a história do escravo, a história

das mulheres, a história do operário, além de outros, passaram a ganhar força sob a historiografia mundial.

Haja a vista a importância da Escola dos Annales e dessa corrente historiográfica, trazemos aqui a presença dessas temáticas nos livros didáticos de história no Brasil, com ênfase no ensino médio. Essa temática aqui posta torna-se importante por somar aos estudos referentes a educação pública brasileira.

Os livros didáticos no Brasil são tidos como suportes para os docentes das escolas públicas. Referente aos livros de história, podemos afirmar que por muito tempo trouxeram uma abordagem eurocêntrica, sob a ótica do conquistador, ou seja, a história de "grandes homens". Nos últimos anos, identificamos que as editoras brasileiras têm se preocupado em produzirem livros didáticos sob a ótica da "nova história", desmistificando a história oficial e produzindo uma história sob o olhar do subalterno.

Traremos como referências dois livros didáticos de história de ensino médio. O primeiro é o livro "Conexões com a História" da editora Moderna sob autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira. Já o outro livro é "História passado e presente" de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, disponibilizado pela editora Ática.

O objetivo deste trabalho é identificar uma história "vista de baixo" nestes referidos livros de história do ensino médio. Para esta reflexão, utilizaremos a pesquisa bibliográfica. Pretendemos aqui, reforçar a importância da "nova história" sob âmbito educacional brasileiro, especificamente no que diz respeito a educação pública.

2 | DESENVOLVIMENTO

É de conhecimento epistêmico que o livro didático é considerado um dos maiores veiculadores do conhecimento no âmbito escolar brasileiro. Essa afirmativa pode ser explicada através das políticas governamentais nacionais de distribuição de livros que são referências em todo o mundo.

Assim, podemos afirmar que o livro didático é um consolidado elemento da cultura escolar. Apple (1995), em sua obra "Cultura e comércio do livro didático" faz uma análise do livro didático enquanto produto cultural. Segundo ele:

> [...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

O livro didático torna-se indispensável para o processo educativo brasileiro. Ele é uma ferramenta necessária pois orienta e direciona os docentes na prática escolar. Saviani (2007), ressalta a importância dos livros didáticos sob âmbito educativo e os define enquanto instrumento de transformação social. Para ele:

> [...] os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação

> da mensagem cientifica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que, nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência produto (SAVIANI, 2007, p. 136).

Nessa discussão, Saviani (2007) aponta o quão o livro didático é importante para a realidade escolar. Além disso, elucida que essa ferramenta educativa deve ser construída com muita cautela por parte de seus autores.

> [...] na verdade, um autor de Livro Didático deve ter em mente que o seu objetivo não é a ciência como tal. [...] Não lhe cabe, propriamente expor as conclusões cientificas [...] mas selecionálas e ordená-las de modo que atinjam o objetivo educacional: a promoção do homem (SAVIANI, 2007, p. 136).

Haja vista isto, os autores destes livros didáticos devem se ater a muitos cuidados para a elaboração deles. Fazendo um recorte, tratando especificamente dos livros didáticos de história, podemos afirmar que alguns exemplares da área ainda andam desatualizados, sob uma ótica da história tradicional. Todavia, boa parte deles tem acompanhado as transformações sociais ocorridas no mundo.

Um dos acontecimentos mais importantes e emblemáticos para historiografia mundial foi o movimento conhecido como "nova história", derivado do termo francês *Nouvelle Histoire.* Esse termo reverberou-se através das contribuições epistêmicas da Escola dos Annales, que foi uma corrente historiográfica surgida após os anos de 1970 na França.

Essa corrente historiográfica teve como seus fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre que propuseram para âmbito historiográfico uma renovação e ampliação de suas fontes. A história deixou de ser aquele estudo que apenas enfocava o passado e passou a ser considerada como a ciência dos homens no tempo, isto é, uma história-problema. Febvre (2011), elucida a importância dessa história-problema, auxiliando os historiadores no seu ofício.

> Peço aos historiadores, quando vão ao trabalho, que não o façam como se fossem de encontro a Magendie: Magendie, mestre de Claude Bernard, precursor da fisiologia, que sentia tanto prazer em deambular, com as mãos nos bolsos, através de fatos raros e curiosos e, como o trapeiro – assim dizia ele –, através dos objetos. Eu lhes peço para ir ao trabalho como Claude Bernard, com uma boa hipótese em mente. E que jamais se comportem alegremente como colecionadores de fatos, como antes, quando bancavam os caçadores de fatos às margens do Sena. Que nos dêem uma História, não uma Historia automática, mas, sim, problemática (Lucien Febvre, Contra o vento: manifesto dos novos Annales, 1946) (FEBVRE, 2011, p. 84).

Diante disso, os historiadores passaram a se ater a novas abordagens, deixando de valorizar apenas a história de grandes homens (reis, imperadores, políticos, nobres, burgueses, militares...), passando a notar a história das camadas subalternas da sociedade.

O termo "subalterno" foi reverberado pelo estudioso Antonio Gramsci (1975) no intuito de identificar como se expressava uma hegemonia cultural que exclui indivíduos e grupos

sociais. Assim sendo, a subalternidade se encontrava submissa as classes dominantes.

Levando em consideração o termo subalternidade, podemos afirmar que a história das camadas subalternas faz referência a história dos operários, a história das mulheres, história do escravo, história do negro, história do movimento LGBTQIA+, além de outros.

No brasil contemporâneo, novas práticas docentes tem surgido. Tais práticas foram construídas diante de longo processo histórico-temporal. Hoje, as escolas brasileiras têm cada vez mais trazido à lume questões voltadas a história das camadas subalternas.

Os historiadores, autores dos livros didáticos de história, tem mostrado interesse em elucidar a "nova história" em seus exemplares. Assim, podemos perceber a presença de livros didáticos de história que estimulam a criticidade dos discentes e que refutam a história tradicional.

Podemos citar aqui o livro "Conexões com a história – Volume 1" de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira que tem a proposta de trazer o professor e o aluno como protagonistas da construção do conhecimento. Neste exemplar, os autores revelam como foi estabelecido os novos rumos da história, explicitando que história não se tratava mais apenas do estudo da memória da nação. Logo fala referente as novas abordagens da "nova história" (figura 1).

Novos rumos da história

Mesmo depois da formulação de métodos para estudá-la, a história ainda era considerada um gênero literário, ou seja, importava mais a elegância da escrita do que a objetividade do conhecimento. Isso mudou no século XIX, quando a história passou a ser considerada uma ciência e tornou-se uma disciplina acadêmica, ensinada em escolas e universidades. Desde então, os estudiosos de história passaram a se preocupar em preservar o patrimônio documental e material sobre o passado, principalmente o das nações. Para conservar e divulgar a memória nacional foram fundadas instituições como museus, escolas, arquivos, institutos históricos e associações arqueológicas.

No século XX, o conhecimento histórico avançou muito. Os historiadores não se restringiam mais à narração dos acontecimentos que pontuavam a memória da nação (guerras, batalhas, tratados, revoluções etc.), como faziam no século XIX. Outras áreas de pesquisa e outros métodos e abordagens foram desenvolvidos, modificando as relações entre presente, passado e futuro e transformando o modo como o conhecimento histórico era produzido. Como parte desse movimento de mudança, novos campos de estudo se desenvolveram, como, por exemplo, a história da infância, das atitudes diante da morte, da loucura, da relação entre o ser humano e o clima, das mulheres, da leitura, entre muitos outros. Além disso, alguns vestígios que não eram considerados fontes históricas passaram a ser tratados como tal.



Figura 1 – Fragmento do livro "Conexões com a história"

Fonte: Editora Moderna (2016)

Este livro tem sido bastante utilizado nas escolas públicas brasileiras. A forma que os autores dialogam com a “nova história” foi determinante para a sua aprovação e comercialização. Logo na introdução, explanam, de forma clara, sobre a produção do conhecimento histórico, refutando os paradigmas tradicionais da história. Todo o livro é escrito visando a história-problema.

Outro livro didático de história que tem sido muito utilizado nas escolas públicas é o “História passado e presente” sob a autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Este livro, traz em seus capítulos diálogos com a “nova história”. Logo na introdução, os autores falam sobre os sujeitos históricos e elucidam que em outrora a história valorizava apenas os “grandes homens” e grandes feitos e que a partir do século XX, as mulheres, crianças, trabalhadores ... passaram a ser objeto de estudo da história (figura 2).



Definir o que é História, porém, é uma questão muito mais complexa.

Na atualidade, muitos historiadores e pesquisadores que escrevem a História refletem sobre **o que é História**. As respostas dependem das linhas teóricas e metodológicas adotadas pelos historiadores, além do tipo de sociedade e dos grupos sociais que eles representam.

No século XIX, por exemplo, a narrativa histórica concentrava-se nos grandes feitos de personalidades importantes, como estadistas, generais ou autoridades eclesiásticas. A partir da primeira metade do século XX, uma renovação na historiografia ampliou os objetos e as fontes de estudo dessa ciência. Os historiadores passaram a incluir em seus estudos múltiplos **sujeitos históricos**: mulheres, trabalhadores em geral, crianças, enfim, pessoas comuns, que constroem a história no seu cotidiano.

Óleo sobre tela, criado em 1806 pelo artista francês Jean Auguste Dominique Ingres, representa Napoleão Bonaparte no trono imperial. O foco das narrativas históricas no século XIX estava nas personalidades então consideradas mais significativas, como estadistas, generais, etc.



Manifestação em São Paulo, em 2015. Os participantes protestam contra o machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo e outras formas de opressão. Entre os objetivos da manifestação estava incentivar as mulheres que sofrem violência física e sexual a denunciarem seus agressores.

Figura 2 – Fragmento do livro “História passado e presente”

Fonte: Editora Ática (2013)

Além desses dois livros didáticos aqui citados, outros exemplares de distintos autores e editoras tem dado espaço a “nova história”, propondo para os docentes e discentes brasileiros uma maior abertura de diálogos históricos e historiográficos.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sob a tutela do Governo Federal,

tem se preocupado bastante com as abordagens trazidas por estes livros didáticos para a construção de conhecimento escolar. É esse programa o responsável pela avaliação dos livros didáticos. Logo, tem-se percebido que os livros didáticos de história que enfocam na história tradicional tem sido descartados e/ou reprovados por eles.

Diante do exposto, a escolha dos livros didáticos de história ideais tem sido tema de inúmeros debates nas universidades brasileiras, como afirma Potier (2012):

> O livro didático, em geral, e o livro didático de História, especificamente, têm sido alvo dos mais diversos tipos de debates, problematizações e pesquisas produzidas a partir de várias instâncias produtoras de conhecimento. Dentre as diversas perspectivas que são elencadas pelos pesquisadores no sentido de buscar compreender as finalidades e usos do livro didático de História, podemos citar a problemática que gira em torno daquilo que poderia ser o "livro didático ideal" (POTIER, 2012, p. 4).

O livro didático de história, enquanto recurso didático, tornou-se um objeto de estudo da própria história. Logo, o seu uso nas escolas públicas brasileiras tem trazido uma multiplicidade de debates.

3 I CONCLUSÃO

Os livros didáticos de história, no Brasil, passaram por múltiplas mudanças durante os períodos aqui postos, porém não se pode negar que nunca deixaram de ser relevantes na realidade escolar. A escolha desses exemplares devem ser feita de forma cautelosa e analítica, buscando acompanhar as mudanças teóricas, metodológicas e educacionais.

A temática aqui posta torna-se necessária diante da importância e necessidade do livro didático na realidade escolar brasileira. As abordagens trazidas pelos livros de história na atualidade vem nos mostrando o quanto a Escola dos Annales modificaram a forma de interpretar e estudar a história em todo o mundo.

O livro de história, nas escolas públicas brasileiras, tem um importante papel. Haja vista que maior parte desses discentes inserem-se nas camadas subalternas da sociedade, classes estas que eram esquecidas pela história tradicional.

REFERÊNCIAS

ALVES, A; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a história**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

APPLE, Michael. **Cultura e comércio do livro didático**. In: Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p.81- 105, 1995.

AZEVEDO, G; SERIACOPI. R. **História em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

FEBVRE, L. (2011a). **Face ao Vento:** manifesto dos novos Annales. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. (Org.). Nova história em perspectiva. São Paulo: Cosac & Naify. p. 75-85 [original, 1946].

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Torino: Riunitti, 1975.

POTIER, L. V. B. C. Algumas reflexões sobre seus usos, finalidades, indicações e sua relação com a Consciência Histórica. ANPUH/RN, ISBN: 978-85-425-0059-2, 2012. Caicó, RN.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso-comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 22/12/2021

Antônia Márcia Matos Soares
Guaraciaba do Norte - CE
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=522DEE4F5350F609784E30E179A0EFE6

RESUMO Esta pesquisa sobre a importância da neurociência para a aprendizagem, tem como objetivos compreender a importância da neurociência no processo ensino-aprendizagem e conhecer a composição cerebral e a neuroplasticidade. Utilizou-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico, a visão dos autores: Bartozeck (2007) e Relvas (2018), que contribuíram de maneira significativa para conhecer sobre a temática em foco. A neurociência e educação são áreas interligadas, que possibilitam o conhecimento acerca de como a aprendizagem acontece, sendo a primeira a ciência do cérebro e a segunda, a ciência do ensino-aprendizagem. Ambas, asseguram um ensino eficaz, através do conhecimento científico e de estratégias metodológicas, que fomentam a aprendizagem. Por fim, essa pesquisa despertou o interesse pela temática, contribuindo com a contextualização do conhecimento científico e pedagógico, despertando para a elaboração de estratégias de ensino que assegurem uma aprendizagem satisfatória.
PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Cérebro. Ensino-aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF NEUROSCIENCE FOR LEARNING SCHOOL

ABSTRACT This research on the importance of neuroscience for learning aims to understand the importance of neuroscience in the teaching-learning process and to know the brain composition and neuroplasticity. A bibliographical research was used, having as theoretical support, the view of the authors: Bartozeck (2007) and Relvas (2018), who contributed significantly to know about the theme in focus. Neuroscience and education are interconnected areas that enable knowledge about how learning happens, the first being brain science and the second, teaching-learning science. Both ensure effective teaching, through scientific knowledge and methodological strategies that encourage learning. Finally, this research aroused interest in the subject, contributing to the contextualization of scientific and pedagogical knowledge, awakening to the development of teaching strategies that ensure satisfactory learning.
KEYWORDS: Neuroscience. Brain. Teaching-learning.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre a importância da neurociência para a aprendizagem, como um campo que pode ser trabalhado em consonância com a educação, para assegurar um ensino que promova uma aprendizagem significativa e satisfatória, através do conhecimento do

cérebro e da elaboração de estratégias de ensino eficazes.

A delimitação do tema, deu-se através da perspectiva de conhecer mais sobre a temática e a sua relevância no processo ensino-aprendizagem, sabendo-se que a neurociência é uma área que trabalha com a memória, que é um mecanismo essencial para a aprendizagem, bem como das redes neurais que auxiliam na assimilação do objeto de conhecimento.

Quanto às hipóteses iniciais sobre o campo da neurociência, confirma-se em alguns aspectos, principalmente, por já se trabalhar em sala de aula com atividades que assegurem a plasticidade cerebral, mas que faltava o conhecimento científico de como a aprendizagem realmente acontece.

Então, pôde-se conhecer que a neurociência pode contribuir para a área educacional, uma vez que parte do pressuposto que essas áreas são vias de mão dupla que se entrelaçam numa relação de reciprocidade constituindo assim, a ciência do cérebro e a ciência do ensino-aprendizagem.

O objetivo geral desse trabalho é compreender a importância da neurociência no processo ensino-aprendizagem, sendo o específico conhecer a composição cerebral e a neuroplasticidade.

Esse artigo é relevante, pois possibilita aos educadores, o conhecimento sobre a neurociência e educação, que juntas podem possibilitar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Quanto a metodologia de pesquisa, esta caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico, os estudos de Bartozeck (2007) e Relvas (2018).

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Neurociência e aprendizagem

Hodiernamente, tem-se estudado sobre a importância da neurociência, para a aprendizagem escolar, uma vez que essa área é fundamental para que se compreenda como se processa a aprendizagem no cérebro. Conforme

Bartozeck (2007, p. 1),

> A neurociência surgiu no final do século XIX com os cientistas Ramon Y Cajal, os quais descobriram a existência dos neurônios e desenvolveram a teoria neuronal. Trata-se de uma ciência que estuda o sistema nervoso central, buscando compreender como acontece seu funcionamento, sua estrutura, como se desenvolve e as alterações que possam ocorrer ao longo da vida.

Nesse sentido, é imperioso afirmar que, a neurociência é importante para os profissionais da educação, pois permite-os saber lidar com o processo ensinoaprendizagem, possibilitando conhecer como ocorre o funcionamento do cérebro humano, de modo a

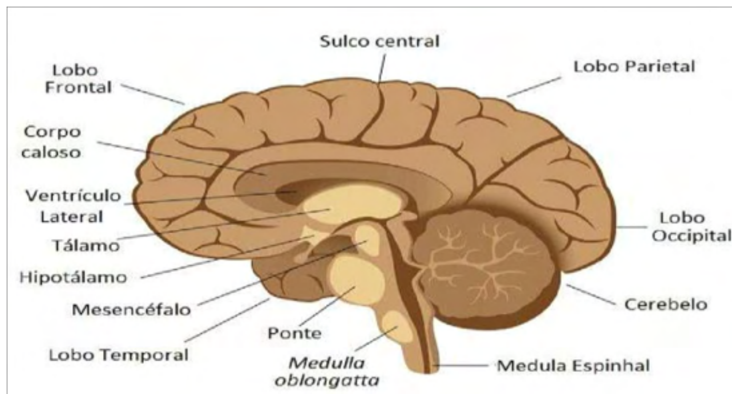
elaborar estratégias metodológicas que assegurem ao educando uma aprendizagem significativa e satisfatória, pois o cérebro é responsável por processar as informações e os conhecimentos e, assim, as estratégias de ensino despertam o interesse do educando em aprender.

Para Relvas (2018, p. 21),

> Muitas vezes, comparamos alguns estudantes e nos perguntamos porque uns aprendem e outros têm determinadas dificuldades em compreender a aula. Em algumas situações, discriminamos até mesmo suas inteligências, medindo e mensurando por meio de conceitos e notas, a fim de utilizar-se como medida da aprendizagem no desempenho escolar.

Sob essa ótica é fundamental que o professor conheça o encéfalo e a sua estrutura para melhor saber lidar com o sujeito aprendiz, em todos os aspectos, sejam cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, dentre outros. De acordo com Relvas (2018, p. 21)

> O encéfalo encontra-se localizado no interior do crânio, protegido por um conjunto de três membranas, que são as meninges. É constituído por um conjunto de três membranas, que são as meninges. É constituído por um conjunto de estruturas especializadas que funcionam de forma integrada para assegurar unidade ao comportamento humano. É formado por Bulbo raquidiano, Hipotálamo, Corpo caloso, Córtex cerebral, Tálamo, Formação reticular, Cerebelo e hipófise.



Fonte: Monólito Nimbus 2021

O cérebro humano possui cinco divisões anatômicas, os lobos cerebrais, que são: frontal, parietal, occipital, temporal e insular. Cada um tem a sua função específica desempenhada, essenciais para o processo de formação da aprendizagem. Portanto, é importante que o professor conheça cada um e suas respectivas funções para o desenvolvimento de habilidades e capacidades dos educandos sob o objeto de conhecimento. Sobre as partes que compõem o cérebro (RELVAS, 2018), descreve:

1- LOBO FRONTAL: Córtex pré-frontal: está relacionado com as funções superiores

representadas por vários aspectos comportamentais humanos. Recebe impulsos nervosos dos lobos parietal e temporal por meio de feixes de longas fibras de associações situadas no giro cíngulo. Lesões bilaterais da área pré-frontal determinam perda da concentração, diminuição da habilidade intelectual e déficit de memória e julgamento. 2 – LOBO TEMPORAL: Possui funções situadas em porções diferentes. A parte posterior está relacionada com a recepção e a decodificação de estímulos auditivos, que se coordenam com impulsos visuais, e a parte anterior está relacionada com a atividade motora visceral 9 olfação e gustação) e com alguns aspectos de comportamentos instintivos. 3 - LOBO PARIETAL: está relacionado com a interpretação, a integração de informações visuais (provenientes do córtex occipital) e à somatossensitivas primárias, principalmente o tato. A lesão do córtex primário occipital determina perda do campo visual, enquanto as lesões do lobo parietal resultam em perda do conhecimento geral, inadequação do reconhecimento de impulsos sensoriais e falta de interpretação das relações espaciais (visual espacial e motora). 4 - LOBO OCCIPITAL: Esta região realiza a integração visual a partir da recepção dos estímulos que ocorre nas áreas primárias, leva informações para serem apreciadas e decodificadas nas áreas secundárias e de associação visual. Estes centros visuais são conectados por fibras intrahemisféricas ao córtex do parietal do mesmo lado, bem como outras atividades integradoras. Além da integração intra-hemisférica, as áreas parietais direita e esquerda e temporais posteriores são conectadas por meio do corpo caloso, comunicando os dois hemisférios pelas fibras comissurais inter-hemisféricas. 5 – TRONCO ENCEFÁLICO: atenção, vigilância, integração neurossensorial motora, integração vestibular, integração tônica. 6 – CEREBELO: coordenação de movimentos automáticos e voluntários, segurança, proprioceptividade, regulação de padrões motores.

A neurociência através de seus estudos possibilita o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto que a educação é responsável por criar condições de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e habilidades, onde os professores atuam de maneira a promover mudanças cerebrais que conduzem a aprendizagem, sendo de fundamental importância fomentar nos alunos a vontade de aprender, através de estratégias de ensino que auxiliem na reorganização do sistema nervoso, assegurando a eficiência e eficácia do ensino promovendo mudanças de comportamento frente aos conteúdos curriculares.

De acordo com Relvas (2018), em uma visão neurobiológica da aprendizagem, pode-se dizer que, quando ocorre a ativação de uma área cortical, determinada por um estímulo, provoca alterações também em outras áreas, pois o cérebro não funciona como regiões isoladas. Isto ocorre em virtude da existência de um grande número de vias de associações, precisamente organizadas, atuando nas duas direções. Estas vias podem ser muito curtas, ligando áreas vizinhas que trafegam de um lado para o outro sem sair da substância cinzenta. Outras podem constituir feixes longos e trafegam pela substância branca para conectar um giro a outro de um lobo a outro, dentro do mesmo hemisfério

cerebral. São as conexões intra-hemisféricas. Por último, existem feixes comissurais que conduzem a atividade de um hemisfério para outro, sendo o corpo caloso o mais importante deles. As associações recíprocas entre as diversas áreas corticais asseguram a coordenação entre a chegada de impulsos sensitivos, sua decodificação e associação, até a atividade motora de resposta. A esta chamamos de funções nervosas superiores, desempenhadas pelo córtex cerebral.

2.2 Plasticidade cerebral

Relvas (2007) define Plasticidade Cerebral como a denominação das capacidades adaptativas do Sistema Nervoso Central (SNC) e sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. Ela é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação a condições mutuantes e a estímulos repetidos. O desenvolvimento da plasticidade cerebral ocorre ao longo de nossas vidas, e dele depende todo o nosso processo de aprendizagem e reabilitação das funções motoras e sensoriais.

Mediante essa definição, pode-se ponderar que, o conhecimento da plasticidade cerebral é essencial para que os professores, desde a educação saibam como estimular o desenvolvimento desta, através de um ambiente rico em estímulos, situações agradáveis e divertidas, onde a criança possa aguçar todos os seus sentidos, com vistas a fixar conteúdos em sua memória, pois a

> Neuroplasticidade de desenvolvimento: ocorre ao longo da vida dos neurônios, para promover o desenvolvimento do cérebro. Ocorre em vários estágios. Neuroplasticidade como resposta à experiências: ocorre a partir de novas experiências, desafios e aprendizagem. A partir desses estímulos novos, o cérebro reorganiza-se, expande as duas conexões neurais e modifica as capacidades, ampliando-as e fixando-as na memória do indivíduo. (PIRES, 2018, p. 33).

Sobre a memória, pode-se considerar que ela, depende de estímulos externos, que o cérebro recebe através do sistema sensorial: visão, audição, tato e paladar, sendo necessário que o trabalho em sala de aula proporcione ao aluno, a utilização adequada dos sentidos, por meio de atividades que motivem o aluno a aprender fornecendo capacidade para que o cérebro assimile o que é estudado. As atividades que envolvem a sonoridade, a diversidade de cores e texturas e o próprio gosto dos alimentos são importantes para induzir o estímulo e desenvolver a memória. Para Relvas (2018, p. 35),

> A aprendizagem é uma modificação biológica na comunicação entre os neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez. Todas as áreas cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário que numa perspectiva de construção do conhecimento, seja assegurado ao aluno, oportunidades de aprendizagem para que haja

o crescimento das células potencializando estimulações que passam de uma célula para outra através de uma reorganização dos neurotransmissores essenciais para á aquisição de novos saberes.

3 | CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou o conhecimento acerca da neurociência e aprendizagem, sabendo-se que esta área é fundamental para assegurar um ensino eficaz, através de estratégias de ensino que favoreçam a neuroplasticidade, que através de redes neurais ampliam a memória.

Neurociência e educação são áreas que juntas, favorecem o conhecimento do cérebro e de como a informação e a aprendizagem é processada, bem como auxiliam na elaboração de atividades didáticas, que permitam fazer uso da memória e, consequentemente, havendo aprendizagem. O estudo da neurociência instiga o professor a buscar metodologias condizentes com a perspectiva de aprendizagem e conhecimento do cérebro.

Por fim, essa pesquisa despertou o interesse pela temática, cuja contribuição é essencial para o conhecimento científico e pedagógico despertando para a criação de estratégias de ensino que assegurem uma aprendizagem significativa e satisfatória.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. **Neurociência na educação.** 2013. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasalade- aula.blogspot.com.br/2013/07/ acesso: 15 de março de 2017.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2018.

CAPÍTULO 14

A SAÚDE DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/02/2022

Elisângela Paes Leme
PUC-SP e LAÇOS - Núcleo de Estudos e Reciclagem da Família

Lázara Amancio
UFMT

RESUMO: A escola apresenta seus conflitos afetadas pelas novas condições humanas e configurações de família. O objetivo da investigação foi analisar as queixas apontadas por professoras em relação à aprendizagem e ao comportamento inadequado da criança contemporânea, em uma escola brasileira. Foi uma pesquisa qualitativa etnográfica, utilizando estratégias do estudo de caso. Foram dois grupos de estudo. O primeiro grupo realizado com onze crianças das séries iniciais do ensino fundamental. O segundo grupo com cinco professoras. Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas e questionários com as professoras; observação da prática docente; produção escrita das crianças e registro do atendimento semanal das crianças, durante um semestre letivo. Adotando como referencial teórico os pressupostos da abordagem sócioconstrutivista. As reclamações que acompanharam as crianças, levando-as aos encontros de apoio, parecem estar vinculadas, muito mais a uma incompreensão por parte da escola e professoras sobre os interesses e a cultura de uma infância contemporânea, com suas peculiaridades, do que à dificuldade em aprender ou comportamento inadequado por parte dos alunos. A pesquisa permitiu afirmar que o trabalho docente requer um investimento emocional e intelectual, fato esse que não está sendo priorizado na maioria das escolas brasileiras. A discrepância entre a expectativa da escola e a realidade das crianças parece acentuar-se nesse quadro em que se convencionou chamar modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, modernidade, aprendizagem, professor, escola.

ABSTRACT: The school presents its conflicts affected by new human conditions and family configurations. The objective of the investigation was to analyze the complaints pointed out by teachers in relation to the learning and inappropriate behavior of contemporary children in a Brazilian school. It was a qualitative ethnographic research, using case study strategies. There were two study groups. The first group carried out with eleven children from the initial grades of elementary school. The second group with five teachers. Methodological procedures included interviews and questionnaires with teachers; observation of teaching practice; written production of children and registration of weekly attendance of children during a school semester. Adopting the assumptions of the socio-constructivist approach as a theoretical framework. The complaints that accompanied the children, taking them to support meetings, seem to be linked much more to a lack of understanding on the part of the school and teachers about the interests and culture of a contemporary childhood, with its peculiarities, than to the difficulty in learning or inappropriate behavior on the part of students. The research

allowed us to state that teaching work requires emotional and intellectual investment, a fact that is not being prioritized in most Brazilian schools. The discrepancy between the school's expectations and the children's reality seems to be accentuated in this framework that is conventionally called modernity.
KEYWORDS: Child, modernity, learning, teacher, school..

As marcas do mundo moderno impregnam o cotidiano, muitas informações em pouco tempo, tecnologia, diversões e serviços virtuais. O mundo do homem está sendo atravessado por representações simbólicas. A escola apresenta seus conflitos afetadas pelas novas condições humanas e configurações de família. O objetivo da investigação foi analisar as queixas apontadas por professoras em relação à aprendizagem e ao comportamento inadequado da criança contemporânea, em uma escola brasileira.

Lipovetsky (2005) define duas etapas históricas da modernidade, a primeira refere-se ao início da industrialização, quando apenas a burguesia se beneficiava dos avanços industriais, outro momento histórico, caracteriza-se pela facilidade que a população adquire para consumir os bens materiais. Hoje, mesmo que a população não tenha o capital necessário para comprar um bem que julga necessário, os crediários, os cartões e cheques pré-datados facilitam a compra dos bens que antes eram possíveis apenas para a burguesia. O autor refere-se essa segunda etapa da modernidade como a era pós-moralista, onde há uma queda do dever moral pautada na igreja e no temor a Deus. O mundo contemporâneo está fundamentado num outro tipo de dever. No início, o dever era para com Deus, depois passa a ser com a sociedade e agora o homem deve a si mesmo. A modernidade cobra ao homem a responsabilidade de cuidar de si, cuidar da sua saúde, do seu corpo, da sua carreira profissional. O sujeito que desiste da sua própria vida é considerado imoral, pois destrói a si próprio, que é o seu bem maior.

Essas características da sociedade moderna estão sendo transmitidas e percebidas pelas crianças contemporâneas. Na pesquisa de Salgado (2008), a autora descreve a influência dos desenhos animados no processo de construção da subjetividade das crianças e como esses valores permeiam a cultura lúdica. Competir, vencer e poder são as metas a serem perseguidas por crianças.

As crianças são influenciadas pelos modos de subjetivação presente na sociedade e são capazes de absorver a cultura, principalmente quando os adultos desenvolvem e criam entretenimentos específicos para essa faixa etária com todo o colorido e marcas da atualidade. A mídia e a tecnologia atravessam a cultura contemporânea de adultos e crianças, principalmente nos aspectos de entretenimento, fornecendo modelos a serem seguidos. A liberdade de expressão trouxe muitos aspectos positivos, assim como os negativos também. Os instrumentos da tecnologia podem ajudar muito na escola e na educação, porém precisam ser incluídos de forma reflexiva e crítica

A criança moderna tem a capacidade de refletir os aspectos alienadores da cultura

do consumo, porém para que ela consiga expressar seus sentimentos e ideias a respeito dessa produção midiática e da política do consumo é preciso que ela seja ouvida, espaço esse, que ainda não conquistou em muitos lugares.

A escola como um dos lugares de aprendizagem pode criar um espaço para inserção da reflexão da cultura do consumo, espaço esse, que não necessita de muitos esforços, apenas permitindo que a criança expresse seu pensamento, seja por meio da oralidade ou da escrita, ouvindo-a e refletindo junto com ela, respeitando a sua percepção do mundo.

Na abordagem sócioconstrutivista, o adulto, de modo geral, e o professor, especificamente, têm um papel fundamental na mediação do processo de construção do conhecimento pelas crianças. O pressuposto da teoria de Vygotsky (1991) tem como objetivo sinalizar a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem e na construção da subjetividade estabelecida nas relações sociais. Para o autor, a aprendizagem da criança começa antes do processo de escolarização. A criança, ao nascer está inserida numa sociedade, e esta, apresenta-se historicamente construída numa determinada cultura. A perspectiva de aprendizagem nesta abordagem visa à construção da aprendizagem no processo de socialização da criança com as experiências adquiridas ao longo da vida nas interações sociais. A linguagem exerce um papel fundamental, é por meio dela que a comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam é convertida e transformada em função mental interna. Ou seja, a criança aprende no coletivo, nas atividades sociais, como funções inter psíquicas e depois em atividades individuais, como funções intrapsíquicas.

Para Bakhtin (2006), é a partir do outro que tentamos dar-nos vida e forma, por meio do conceito de dialogismo, a partir da noção de recepção/compreensão de um enunciado. A linguagem do cotidiano, do processo cultural e socialmente construído é fator relevante na formação de um enunciado. O processo de subjetivação perpassa por um diálogo entre muitas vozes. As palavras dos outros vão se adequando a consciência, desse modo, definindo o homem. Ou seja, o processo de subjetivação do homem não é neutro, se faz nas interações sociais, por meio dos discursos, modificando e sendo modificado por meio dos gêneros do discurso, que são os meios de comunicação.

As crianças contemporâneas apresentam o reflexo da sociedade atual, do mundo globalizado, da inserção da tecnologia e não tem como negar que essas crianças apresentam conhecimento prévio e um grau elevado de experiência com a cultura letrada.

MÉTODO

O objeto de estudo dessa pesquisa foi analisar e compreender as dificuldades apontadas pelas professoras nos aspectos da aprendizagem e no comportamento das crianças em sala de aula, nos anos iniciais da escolarização e o porquê dos encaminhamentos das crianças para apoio psicopedagógico, foram encaminhadas quase 50% aproximadamente de alunos por cada série.

LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Rondonópolis, interior do Mato Grosso. Os dados do IBGE de 2008 informam uma população de 181.902 habitantes, numa área de 4.165,23 Km². É um município cuja principal atividade econômica é o agronegócio. As lavouras de algodão e soja, o gado de corte e o leite destacam-se na economia, porém o comércio e a prestação de serviço também contribuem economicamente para a cidade.

PARTICIPANTES

O número total de sujeitos da pesquisa é dezesseis, sendo cinco professoras e onze crianças indicadas pelas professoras. Sendo duas crianças para cada série, do segundo ao quinto ano do ensino fundamental e três do primeiro ano, na faixa etária entre seis a dez anos. Das onze crianças, sete moram com os pais desde o nascimento e três moram apenas com um dois pais e um foi adotado com cinco anos de idade.

MATERIAL

Foram realizadas duas entrevistas e dois questionários individuais com as professoras. A primeira entrevista no início do ano letivo para investigar os motivos dos encaminhamentos das crianças. A segunda no final do atendimento para verificar se houve alguma mudança (e quais foram) em relação às queixas apresentadas pelas professoras. O primeiro questionário contendo quatorze perguntas, o objetivo foi analisar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras. O segundo questionário objetivou compreender a concepção de criança; quanto às crianças, cada uma produziu uma história.

PROCEDIMENTO

Os dados coletados foram organizados, os materiais mais relevantes foram separados para a construção da análise. Por ser uma pesquisa qualitativa, com enfoque na abordagem etnográfica de estudo de casos, muitos materiais foram coletados, porém nem todos os dados foram expostos na pesquisa na íntegra, apenas os mais relevantes para o recorte do problema elaborado. O tempo de pesquisa foi de um semestre letivo.

RESULTADO

As professoras pesquisadas encontravam-se próximas de uma fase conceituada por Novoa (1992) e colaboradores, como a fase da carreira profissional em que o professor entra em questão, quanto à sua escolha profissional. Nesse período o professor poderá entrar num processo de rotina ou diversificação de sua prática pedagógica. Na entrevista individual, momento reservado para a compreensão do motivo do encaminhamento das crianças para apoio, algumas professoras desviaram do assunto “concreto” e

trouxeram questões “latentes”, ou seja, comentaram sobre as suas experiências infantis de escolarização. A partir desse dado coletado, foi realizado intervenções para produzir reflexões sobre a infância e a adolescência das professoras contextualizando com a infância e adolescência contemporânea. O resultado dessas reflexões refletiu de forma positiva nas interações em sala de aula.

Nas observações das atitudes das professoras, em sala de aula, concluiu-se que as demonstrações de carinho e atenção, por parte das professoras, são valorizadas pelas crianças. Embora, nem todas as crianças gostam de ser tocadas, preferem outro tipo de demonstração de atenção, assim como cada professora tem um jeito específico de demonstrarem afetividade.

O espaço oportunizado pelo apoio psicopedagógico ofereceu às professoras um suporte e apoio nos momentos de tensão, porém não o suficiente para resolver toda a demanda necessária. Faz-se necessário mais investigações e reflexões sobre os objetivos e função da instituição escolar, uma reestruturação quanto aos procedimentos metodológicos, e principalmente, quanto à compreensão da criança contemporânea.

Quanto à produção escrita das crianças no apoio, a estratégia utilizada para as crianças produzirem foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2006), tendo em foco, o diologismo e em Vygotsky (1991, 2008), priorizando a mediação.

DISCUSSÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa foi analisar e compreender as dificuldades apontadas pelas professoras nos aspectos pedagógico e no comportamento das crianças em sala de aula, nos anos iniciais da escolarização e o porquê dos encaminhamentos das crianças para apoio pedagógico. A pesquisa mostrou, por meio das produções, que as crianças foram capazes de produzir textos com satisfação, assim como apresentaram prazer na leitura. A estratégia de utilizar textos produzidos pelas crianças foi analisar os problemas de aprendizagem relatados pelas professoras referentes à saúde da criança contemporânea, sendo destacado por elas questões de imaturidade, lentidão, falta de atenção, falta de ideia e desmotivação das crianças para as atividades propostas em sala de aula. A produção de textos das crianças revelou com muita clareza o reflexo da sociedade contemporânea e a preocupação das crianças com os acontecimentos. Os textos mostraram para as professoras a capacidade de escrever com satisfação, diferente das atividades de cópia exigidas nas tarefas de sala de aula. Ou seja, insatisfação com as atividades escolares, especialmente de cópias.

O espaço escolar é múltiplo e necessita de vários olhares e muitas vozes interagindo e atuando de forma que possa atingir o seu objetivo de educar os alunos para serem cidadãos reflexivos e críticos. Os professores exercem um papel fundamental na educação dos alunos, tanto para o conhecimento pedagógico, como para a formação da subjetividade.

É uma carga difícil, que exige um equilíbrio emocional sustentável, caso contrário, os alunos que são a razão do trabalho dos professores poderão ter a saúde psíquica comprometida.

Quanto ao comportamento, considerado inadequado pelas professoras e a imaturidade, Winnicott (1982), sinaliza que “uma criança normal, se tem confiança no pai e na mãe, provoca constantes sobressaltos. No decorrer do tempo, procura exercer o seu poder de desunião, de destruição, tenta amedrontar, cansar, desperdiçar, seduzir e apropriar-se das coisas. ” (p. 256). Ou seja, a criança está em processo de desenvolvimento emocional e ainda não aprendeu a tolerar e dominar os seus instintos. Para Winnicott (1982) a criança “precisa absolutamente viver num círculo de amor e de força (com tolerância consequente) ” (p. 257). Isso não significa ser permissivo ou autoritário, e sim ser coerente, ouvir a criança e mostrar as limitações que a vida em sociedade exige. Porém, quando a família fracassa, a criança busca fora de casa essa estabilidade. Assim, “a criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatros paredes que lhe faltaram” (p.257). A questão não é culpar a criança e/ou considerá-la problemática, mas sim compreender que determinadas atitudes fazem parte do processo de desenvolvimento da criança, e a interação da criança com o adulto ou com outras crianças trazem conflitos naturais no processo de subjetivação.

A criança contemporânea difere da criança de décadas passadas por ter a liberdade de expressão. A criança reclama quando a aula está “chata”, elogia quando a aula é “agradável”. Em décadas passadas, a criança não podia falar, apenas obedecer. Porém, mesmo com a liberdade de expressão, as crianças não conseguiram ainda ser ouvidas e por isso criaram meios para aliviar a sua tensão, mesmo sabendo que teriam de arcar com as consequências como castigo, baixo rendimento escolar ou suspensão. A necessidade de aliviar a tensão quando não é ouvida ou percebida parece ser mais relevante, mais necessária do que as consequências dos fatos.

Alguns impasses “travam” a relação entre os professores e as crianças: por um lado, os professores com a sua concepção de criança ideal, universal, ingênua, sem conhecimento da realidade, sem bagagem cultural, uma criança mística que, em alguns momentos, são ‘anjos’ e em outros são “demônios”. Por outro lado, a criança contemporânea é ativa, inovadoras, com toda a “expertise” para “sobreviver” na cultura escolar, agindo e interagindo, tentando se mostrar, querendo opinar na cultura dos adultos. Esse é o cenário da relação professor e aluno na modernidade, de adulto e criança, ambos com percepções diferentes da realidade, porém com conhecimento riquíssimo para um diálogo e troca de experiência que poderão contribuir para a sociedade se forem articulados e socializados.

A pesquisa permitiu afirmar que o trabalho docente requer um investimento emocional e intelectual, fato esse que não está sendo priorizado na maioria das escolas brasileiras. A discrepância entre a expectativa da escola e a realidade das crianças parece acentuar-se nesse quadro em que se convencionou chamar modernidade.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. (4ª Ed.). São Paulo. Martins Fontes.

Lipovetsky, G. (2005). *A sociedade Pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos***.** Barueri, SP: Manole.

Nóvoa, A. et al (Org.). (1992). *Vidas de professores*. (2ª Ed.). Portugal: Porto Editora.

Salgado, R.G & Jobim e Souza, S. (2008). A criança na idade mídia: Reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. IN: GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M. et al. (org). *Estudos da Infância; educação e praticas sociais.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Vygotsky, L.S.; Lúria, A.R & Leontiev, A. N. (1991). *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Editora Moraes.

Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem.* (4ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D.W. (1982)**.** *A criança e seu mundo***.** (6ª Ed.). Rio de Janeiro: LTC.

CAPÍTULO 15

APLICAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO “TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO” PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 23/11/2021

Augusto Marcelo da Silva
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9952270520542459

Victória Augusta Ferreira de Oliveira
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/7083046430562864

Polyanna Miranda Alves
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2421784475442376

Frederico Miranda
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/5202933866735766

Polyane Ribeiro Machado
Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/8597062189132795

RESUMO: Ao decorrer da pandemia tivemos que nos reinventar, tendo em vista o ensino remoto tivemos que adaptar as atividades, e em prol desta adaptação didática pesquisamos uma plataforma (Wordwall) para a elaboração de um jogo virtual para estimular o conhecimento através de uma ferramenta lúdica. Realizamos a aplicação do jogo “Tradução e transcrição” para os alunos do 1°ano do ensino médio, foi proposto que respondessem um questionário logo após o término do jogo para que dessa forma pudéssemos avaliar o feedback que se mostrou positivo mostrando que essa ferramenta pode ser usada de forma que auxilie no aprendizado de maneira que o torne mais leve.
PALAVRAS-CHAVE*:* Pandemia, Didática, Prática Pedagógica.

APPLICATION OF THE DIDACTIC GAME “TRANSLATION AND TRANSCRIPTION” FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: During the pandemic we had to reinvent ourselves, in view of the remote teaching we had to adapt the activities, and in favor of this didactic adaptation we researched a platform (Wordwall) for the elaboration of a virtual game to stimulate knowledge through a playful tool. We realize the application of the game “Translation and transcription” for students of the 1°year of high school, it was proposed that they answer a questionnaire right after the end of the game so that we could evaluate the feedback that proved positive showing that this tool can be used in a way that assists in learning in a way that makes it lighter.
KEYWORDS: Pandemic, Didactic, Pedagogical Practice.

1 I INTRODUÇÃO

Em meio a pandemia, várias metodologias de ensino tiveram de ser aprimoradas ou até mesmo reinventadas, e os jogos didáticos se

tornaram uma alternativa para o ensino lúdico e significativo para a educação (ROCHA, et al, 2021). Por meio dela diversos recursos educacionais ficaram conhecidos e puderam ser utilizados no ensino remoto. Um desses recursos é a plataforma do Wordwall. Esta plataforma permite a criação de jogos que proporciona o ensino lúdico de biologia, que por sua vez permite um aprendizado mais agradável. Por isso, durante o ensino remoto o jogo "TRANSCRIÇÃO E TRADUÇÃO" foi projetado para os alunos do 1° ano do Ensino Médio de uma escola pública e teve como principal objetivo despertar o interesse maior do aluno através de uma ferramenta didática dinâmica.

2 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo "TRANSCRIÇÃO E TRADUÇÃO" foi desenvolvido na plataforma do Wordwall e logo após foi disponibilizado na plataforma do *Google classroom*. O jogo foi constituído com um layout de múltipla escolha com animações e foi proposto aos alunos que jogassem e nos dessem o feedback, e assim como o proposto os alunos jogaram e preencheram um questionário no *Google forms*.

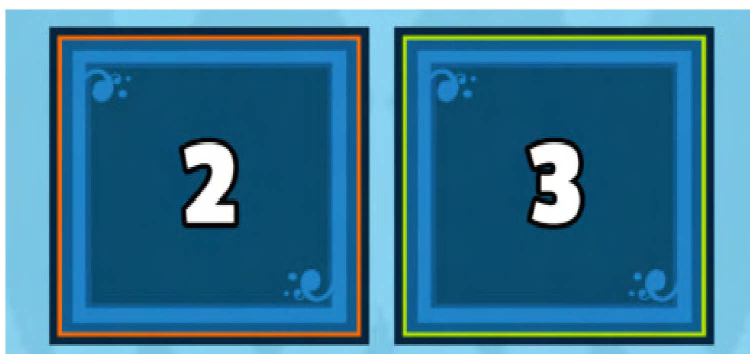


Figura 1. Jogo tradução e transcrição.

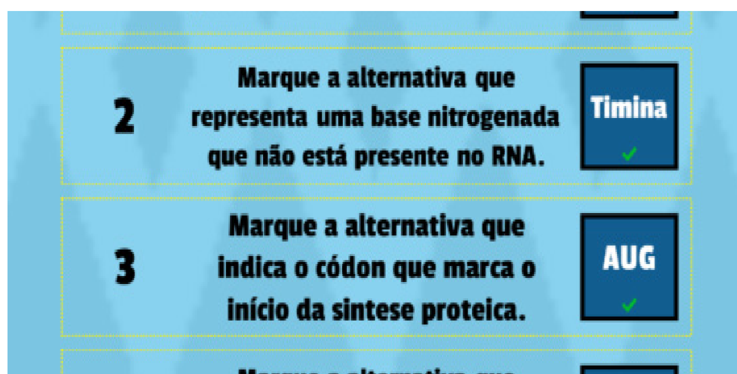


Figura 2. Jogo tradução e transcrição.

4. Ao responder os jogos online você se sentiu mais estimulado e empolgado em comparação as atividades escritas realizadas em sala de aula?
12 respostas

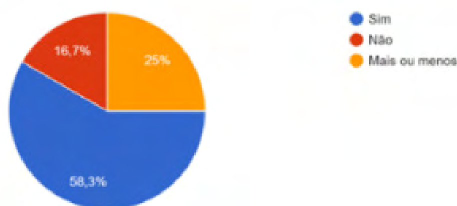


Figura 3. Resultados da pesquisa realizada.

3 I CONCLUSÕES

Podemos concluir que o jogo “TRANSCRIÇÃO E TRADUÇÃO” alcançou nosso principal objetivo como mostrado na da figura 3. O jogo auxiliou o aprendizado tendo em vista os meios adaptados na pandemia, trabalhando com o lúdico dos alunos e obtivemos resultado de aceitação satisfatório, nos mostrando que os jogos podem ser uma ferramenta bastante explorada a favor do aprendizado, de maneira que o torne mais leve.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFTM e a CAPES por tornar possível a realização e o desenvolvimento desse trabalho envolvendo estudantes de ciências biológicas e alunos do 1° ano do Ensino Médio, que se dispuseram de seu tempo para jogar e responder o questionário sobre os jogos, assim podendo realizar esse projeto.

REFERÊNCIAS

ROCHA, J. S.; CORREIA, P. C. H.; SANTOS, J. Z. **Jogos digitais e suas possibilidades na/para educação inclusiva**. Rev. Pedagogica, Chapecó - SC, v. 23, p. 1-25, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5662.

CAPÍTULO 16

QUESTIONAMENTOS ACERCA DA ESTABILIDADE DA EQUIPE GESTORA

Data de aceite: 01/02/2022

Daniela Taborda Prado Moran
Pedagoga e aluna do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas na Universidade Católica de Santos

Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira
Doutora em Educação e professora do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos

RESUMO: O presente artigo discute as implicações da estabilidade da equipe gestora para os alunos, educadores e comunidade. Para tanto traz o ponto de vista de diferentes autores sobre o presente tema. Tem como ponto de partida inquietações baseadas em pesquisa feita no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia e relacionadas com indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP. Faz contraponto com referências trazidas por Lück, sobre uma gestão de qualidade e suas responsabilidades. Mostra que a gestão escolar, apesar de muito distinta do que temos na atualidade, sempre esteve presente, ora exercida pelos Jesuítas e, posteriormente, com o surgimento do cargo de Diretor Geral Educacional, no Período Pombalino. Propostas relacionadas à ação escolar e territorialização, se faz presente na fala de Canário, que relaciona a autonomia das escolas com a possibilidade de configurar políticas educacionais locais.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão; administração; direção; educação; rotatividade.

ABSTRACT: This article discusses the implications of the stability of the management team for students, educators and the community. To this end, it brings the point of view of different authors on this theme. Its starting point is concerns based on research done in the Completion Work of the Pedagogy Course and related to educational indicators developed by INEP. It counterpoints with references brought by Lück, on a quality management and its responsibilities . It shows that school management, although very different from what we currently have, has always been present, or exercised by the Jesuits and, later, with the emergence of the position of General Educational Director, in the Pombalino Period. Proposals related to school action and territorialization are present in Canário's speech, which relates the autonomy of schools with the possibility of configuring local educational policies.
KEYWORDS: Management; administration; direction; education; turnover.

Estamos vivendo em tempos de notória avalanche de informações, e essa grande quantidade de dados que somos bombardeados, não vem acompanhada de análises ou contextualização que possibilite o entendimento.

Dentro dessa perspectiva, somos levados a ter várias opiniões arraigadas sobre a escola, administração escolar e diretor, da mesma maneira que temos opiniões sobre outros aspectos do mundo.

O objetivo desta comunicação é trazer considerações acerca das implicações da estabilidade da equipe gestora para os alunos, educadores e comunidade.

A partir da análise de obras como “História da Administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor”, que tem como organizadores Andreotti, Lombardi e Minto (2012), e outros autores como Aranha (2006) na obra “História da Educação e da Pedagogia, Geral e Brasil” e “500 anos de Educação no Brasil” cujos organizadores foram (LOPES, 2016), foi possível uma contextualização histórica para o entendimento do início do processo administrativo escolar no Brasil. Lück (2009) e Machado (2014), com suas posições sobre a Gestão Escolar e sua complexidade, trouxeram enriquecimento à discussão proposta.

Nossa trajetória de vida, profissional e pessoal nos influencia nas escolhas do cotidiano. Falo isso porque a opção do tema a ser abordado, vem de encontro com situações que intrigam minha vida profissional.

Como professora, tenho me preocupado com algumas situações que ocorrem no Município onde trabalho, no qual leciono há quase dez anos. Nesse tempo, tenho vivenciado realidades que me fizeram pensar mais a respeito aos impactos que a rotatividade de docentes e da equipe gestora podem causar.

Entende-se aqui rotatividade de docentes e gestores como a não permanência na escola de professores e equipe pedagógica durante o ano letivo ou de um ano para o outro. Para Chakur et al (1990, p.31), a definição de rotatividade é “o processo de troca anual das escolas pelos professores”. Aqui abordarei especificamente a questão da rotatividade dos gestores escolares.

Sou professora adjunta de educação infantil. Ao longo desses anos, passei por diversas escolas. Em certa ocasião, por mais de uma em um único ano letivo, em decorrência do meu cargo, adjunta, faço a vez de professor substituto de um ou outro colega de trabalho que, muitas vezes, por sua vez se encontra também substituindo, exercendo o cargo de gestor educacional ou, às vezes em funções administrativas, em uma Secretaria de Educação.

Estes questionamentos vieram a partir dos resultados obtidos em meu trabalho de conclusão de curso, em Pedagogia, no qual estudei duas escolas de municípios distintos. Fiquei intrigada com a diferença nos resultados obtidos em Avaliações Externas, no caso ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização da Língua Portuguesa), pelos alunos das duas escolas.

Entre os procedimentos, foi realizada uma pesquisa de campo, com uso de entrevista semidirigida, caracterizada como. “Diálogo previamente elaborado, com objetivos definidos, permite ao entrevistador expor suas informações de maneira simples e descontraída.” (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p.1).

Entre muitas questões abordadas, foi identificado que uma das escolas era constituída por um quadro de professores e gestores fixos na Unidade Escolar. Nesta, o Ciclo Alfabetizador, avaliado pela ANA, foi abraçado e realmente colocado em prática. As

professoras, dentro do possível, acompanharam seus alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Durante este período, usaram Avaliações Externas como ferramentas auxiliares na visualização do desenvolvimento dos alunos.

Na segunda escola, por outro lado, a vivência da situação relatada na primeira escola era irrealizável, pois o quadro de professores e gestores sofria frequentes mudanças. Era inviável colocar em prática, algo similar.

A partir de leituras e dos relatos dos sujeitos entrevistados, levantei a hipótese de que a continuidade dos gestores, dos professores e estes com as turmas de alunos, seria preferível.

Mesmo com poucos recursos, a escola cuja equipe apresentou continuidade, pode elaborar e executar seus projetos ao longo do tempo. Apesar das diferenças pessoais, os educadores abraçaram a causa maior que são as crianças e o papel da escola, visando sempre o desenvolvimento dos alunos.

Outro fator, importante a ser citado em relação a escola do Município B é a relação entre a comunidade e a gestão escolar.

Essa unidade localiza-se em um Conjunto Habitacional, com uma série de prédios a serem construídos para moradia popular, e essa é a única escola no bairro, que atende a faixa etária do ciclo I do fundamental.

O bairro é parcialmente pavimentado, de difícil acesso ao transporte público, as redondezas da escola sofrem com alagamentos quando a maré sobe, ou em dias de muita chuva. Não há espaço para o lazer no bairro descrito, e o espaço da quadra esportiva da escola está sendo estudado para ser usado como novas salas de aula, pois em poucos meses a população do bairro irá aumentar com a entrega dos apartamentos populares. Apesar de todas as dificuldades a comunidade é ativa no ambiente escolar e a gestão que vigora está presente na escola por mais de dez anos. Quando cogitado a possibilidade de mudança de gestor, a população se uniu a favor da escola e da gestora que faz a diferença naquela comunidade.

Segundo Silva, (2007), a rotatividade de docentes e gestores, é uma prática rotineira nas escolas. Motivos como aposentadorias, mudança de escolas, atribuições de professores não fixos, abandono da profissão e morte, são uns dos motivos.

> Por uma questão legal, a rotatividade de professores pode existir constituindo-se em algumas situações, como o direito do servidos de ir e vir, por diferentes motivos, como: férias-prêmio, licenças, remoção, aposentadoria e outras situações de afastamentos. (GOUVEIA, 2017, p. 15)

Assim, a realidade mais vivida é a saída e entrada de grande fluxo de profissionais, inviabilizando a estabilidade de gestores e professores, o que acarreta dificuldades no cumprimento do planejamento pedagógico, problemas com no relacionamento professor-aluno, dificuldade em estabelecer relações desejáveis entre a equipe gestora e professores e trazendo consequências negativas sobre o rendimento dos alunos. Índices elevados de

rotatividade transformam a escola num espaço sem alma, por onde circulam pessoas sem relação com a coletividade (PAULINA, 2009)

Os indicadores educacionais, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, não se limitando apenas ao desempenho de alunos, mas incluindo o contexto econômico e social no qual as escolas estão inseridas. Seu principal objetivo é o monitoramento dos sistemas educacionais. Procura desta forma contribuir para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade.

> O indicador "Regularidade do corpo docente" é extraído do Censo Escolar 2017, sendo um dos oito divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no início de julho. Ele é obtido atribuindo a cada docente um valor de regularidade numa escala de 0 a 5, em que os valores mais altos indicam uma maior regularidade. Posteriormente é calculada a regularidade média do corpo docente de cada escola. A partir disso, as escolas são classificadas por níveis de regularidade de acordo com as seguintes categorias: baixa regularidade (regularidade média menor que 2); média-baixa (regularidade média entre 2 e 3); média-alta (regularidade média entre 3 e 4) e alta (regularidade média entre 4 e 5). (BRASIL, 2015)

Nota-se que, segundo Souza (2007), a rotatividade do corpo docente é um tema de forte impacto no ambiente escolar, apesar da tendência a sua naturalização. Observa-se o impacto, claramente negativo, nas crianças, do ponto de vista do rendimento escolar.

> Elas reagem, ficam tristes, culpam-se rebelam-se, maltratam as professoras substitutas. Ressentem-se das mudanças de abordagem pedagógica, desorganizando-se e mesmo regredindo na aprendizagem. [...] A substituição de professores em caso de falta é feita sem que haja preparo, ou seja, os alunos são tomados de surpresa e a substituta idem. Está-se novamente no reino do improviso e das rupturas. (SOUZA, 2007, p. 264)

Segundos dados do INEP (2017), o Indicador de Regularidade de Docente (IRD), no Município de Santos, nas escolas urbanas, mostra que mais da metade, 66,2% apresentam uma média baixa, equivalente à nota 2-3. A nota média, (3-4), foi atingida por um percentual de 26,5%. Com relação à nota máxima, entre 4 e 5, o Município não pontuou.

A partir de dados obtidos no Diário Oficial de Santos (9 out. 2018), temos um número considerável de docentes adjuntos, somando educação infantil e fundamental, chegando ao número alarmante de mil cento e sessenta e três professores que são distribuídos entre diferentes escolas anualmente, através de um processo de atribuição, contribuindo para os dados que o INEP apresenta.

Além disso, mais da metade das escolas Municipais de Santos, tem o cargo de direção exercido por uma pessoa substituta, ou seja, todos os anos, há a atribuição de educadores diferentes para essas escolas, mudando inclusive o diretor. Isto chega acontecer, em determinadas situações, mais de uma vez ao ano.

> A investigação da rotatividade de diretores torna-se pertinente frente aos estudos que observam a liderança e/ou gestão como importantes mecanismos promotores de eficácia escolar. Tais estudos têm evidenciado cada vez mais o papel dos diretores como agentes responsáveis pela transformação do cotidiano escolar. Através da adoção de medidas eficazes de gestão e alocação de recursos, eles seriam capazes de assegurar o aumento da aprendizagem dos estudantes, bem como a redução das desigualdades intraescolares. (ANDRADE, 2015)

Para que possamos entender os educadores foram se distanciando cada vez mais da comunidade atendida, irei descrever brevemente como se deu o processo de implantação da escola no Brasil a partir do século XVIII. Após a expulsão dos jesuítas, um único professor era responsável pelas aulas régias. (FONSECA; MENARDI, 2012)

Com a expulsão dos Jesuítas, seus bens foram confiscados, livros e manuscritos, destruídos.

> De início o desmantelamento da estrutura educacional montada pela companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões. (ARANHA, 2006, p. 191)

Surgiu a reforma dos grupos Menores, que se baseava em aulas avulsas, chamadas aulas régias, que eram autônomas e fragmentadas, organizadas pelo Estado, a cargo de um único professor, estes, nomeados pelo rei, e não havia um currículo orientador, além de sua duração não ser prefixada, seu real objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Europa. (FONSECA; MENARDI, 2012).

A permanência praticamente inalterada do sistema das Aulas Régias no Brasil, da virada do século XVIII para o seguinte, estabelecendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português, quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuirá para perpetuar tal situação (CARDOSO apud FONSECA; MENARDI, 2012)

Em 1759, através do Alvará Régio (lei geral que tem por objetivo, modificações e declarações sobre coisas já estabelecidas), foi criado um cargo de diretor geral dos estudos. Esse, submetido diretamente pelo rei de Portugal, tinha como responsabilidade a aplicação de exames, auxílio aos professores. Cabia ao diretor também a função de concessão de licenças para o funcionamento de escolas públicas e privadas e a designação de comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores. (FONSECA; MENARDI, 2012)

> A reforma pombalina, apesar dos sucessivos alvarás e cartas régias, não conseguiu dar continuidade ao trabalho dos jesuítas nem mesmo substituí-lo por algo novo que atendesse às necessidades da colônia, no campo

> da educação. Assim, em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado em seriações dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calçado em aulas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado do rei, marcando assim a ingerência do Estado na Educação. (FONSECA; MENARDI, 2012. p. 48)

Por conta de atritos da Corte portuguesa e Napoleão, que decretou o bloqueio continental, a família Real a se mudou para a Colônia, sob proteção da Inglaterra. (ARANHA, 2006)

> Diante do impasse e da iminente invasão das tropas do general Juno, sob as ordens de Napoleão Bonaparte, em 1807, a família real e toda a corte portuguesa, juntamente com os funcionários do governo, se mudaram para o Brasil, sob a guarda inglesa, instalando a sede do governo no país, transformando-o em Reino Unido a Portugal. [...] esse fato representou o início do processo de emancipação econômica brasileiro, com o decreto de abertura dos portos às nações amigas, em 1808, no caso, a Inglaterra, em particular, ficando para 1822 a emancipação política do país. (FONSECA; MENARDI, 2012 p. 49)

Esse novo fato, trouxe para o Brasil Colônia mudanças, entre elas, na área educacional e cultural. D. João VI, assim que chegou foi responsável pela criação de escolas de nível superior, com a intenção de atender as necessidades e carências do momento, como a formação de oficiais da marinha, exército, engenheiros, militares e médicos. (ARANHA, 2006)

De acordo com esta autora, na educação, o que se refere ao ensino primário, pouca coisa mudou. O ensino secundário continuou com o sistema de aulas régias, com a figura de um diretor de estudos zelando pela administração e fiscalização. Logo, notamos que as necessidades de construir um sistema público de ensino que atendesse as necessidades locais da colônia, o Estado português não conseguiu atender.

A figura do diretor teve origem para o liceu, com a Lei n° 29, de 16 de março de 1847, que estabelecia os regulamentos dos liceus São Paulo, assim determinava: “o governo nomeará um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para diretor do licêo” (ANANIAS, 2012, p. 59)

> O diretor, segundo esse regulamento, deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional dos seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente um relatório contendo o estado moral e intelectual do liceu: um mapa dos alunos frequentes, que declarasse aprovados, os reprovados e os que não fizeram os exames, e especificasse os considerados incorrigíveis; atestas a frequência dos empregados; discutir em conselho, com os professores, os problemas do liceu; repreender os alunos, designar as horas de aulas; despachar os requerimentos a ele destinados; marcar e presidir a baca de exames dos alunos escolhendo os examinadores; conceder, quando necessário, licença aos professores e aos porteiros; e por fim, intermediar a

correspondência entre os professores e o presidente da província. (ANANIAS, 2012, p. 59)

Logo após a queda da monarquia, em 1889, tivemos o início da Primeira República, que durou até 1930. “Pela Constituição de 1891, foi instaurado o governo representativo, federal e presencial. O federalismo deu autonomia aos estados, criando distorções com crescimento desigual.” (ARANHA, 2006, p. 294)

Nossa Constituição de 1891 foi baseada nos ideais liberais norte-americanos. Embora unidos na forma de nação, os estados ainda assim possuíam sua autonomia, organizando seu ensino primário de forma livre e autônoma. Por conta dessa autonomia, iremos nos ater às reformas do ensino do Estado de São Paulo, como a Reforma da Escola Normal, de 1890 e a Instrução Pública Paulista, de 1892. (PENTEADO; NETO, 2012, p. 77)

Nesse cenário, Carvalho (2016, p. 225) relata que o Estado de São Paulo e suas oligarquias, com a hegemonização do processo da República, investiram na organização de um sistema de ensino modelar.

Era no ensino que se depositava a esperança de um novo tempo, esse, que tinha como maior dever o distanciamento do “passado de trevas, obscurantismo e opressão de outrora” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 75).

Os ideais Republicanos, eram marcados pelo incentivo na área da educação, no Estado de São Paulo. Dentro desse contexto de iniciativas, podemos citar a Reforma da Escola Normal na capital, através do Decreto n° 27, de 12/03/1890.

> Idealizada como um centro de estudos pedagógicos, irradiador de experiências e orientações significativas e produtivas para o magistério primário paulista, e até mesmo para outros estados, essa escola mereceu atenção de Antônio Caetano de Campos, médico de renome e ex-professor do Colégio Pestana e da Escola da Neutralidade, foi indicado ao Governador do estado, Prudente de Moraes, por Rangel Pestana, a assumir a direção e reforma da Escola Normal de São Paulo, que, como outros educadores e políticos, apostava na Reforma da Escola Normal, como ponto de partida para a reforma Instrução Pública Paulista, uma vez que um ensino primário bem-sucedido dependia da formação e atuação de professores normalistas. (PENTEADO; NETO, 2012, p. 77)

Com a Reforma de Caetano Campos que inicia a lógica da institucionalização do modelo escolar paulista, “os futuros mestres podiam ver como as crianças eram manejadas e instruídas”, com esse modo de aprender, marcado pela imitação das práticas pedagógicas que se esperava a propagação do método e ensino escolar. “Com mestres formados no estrangeiro para os alunos-mestres da Escola Modelo; moderno e profuso material escolar importado; prédio apropriado e “criação de moldes””, seriam esses os ingredientes para garantir o sucesso da reforma (CARVALHO, 2016, p. 226).

A responsabilidade pela administração das Escolas-Modelo, cabia ao professor-diretor, que tinha como atribuição principal a coordenação pedagógica da escola. Seu posto era nomeado pelo governo “dentre os professores, de preferência os normalistas ou

complementaristas com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário". (PENTEADO; NETO, 2012, p. 78)

> No que concerne a direção e a fiscalização do ensino, suas atribuições foram distribuídas entre o Presidente do Estado – no ápice da gestão e o Inspetor de Distrito e as Câmaras Municipais. Sobre a rede de ensino estadual pairava o Congresso Paulista que, de acordo com a Constituição do Estado de São Paulo de 1891, deveria, ao dispor sobre os assuntos pertinentes à educação, legislar sobre os diversos níveis de ensino do estado, sendo como também criar e suprimir empregos fixando-lhes atribuições e vencimentos. (PENTEADO; NETO, 2012, p. 78)

Na Reforma Paulista de 1892-1893 (Lei n°169 de 7/08/1983) surgiu a ideia de unir as escolar preliminares em um único prédio, apesar dessa união ser apenas física no início e seu funcionamento de maneiras independentes. A partir de 1984 começou a ocorrer um trabalho de maneira integrada, com professores responsáveis por cada classe, "cujo alunado seria agrupado de maneira homogênea quanto ao seu adiantamento, além dos professores adjuntos e auxiliares, ajustando-se as escolas às novas condições urbanas da população". (PENTEADO; NETO, 2012, p. 84)

Foi quando surgiu, para cada Grupo Escolar, a figura do diretor, com vista à sua administração. Vale dizer que nem todos os agrupamentos de escolas se transformaram em Grupos Escolares, pois continuaram funcionando os grupos de escolas isoladas, conhecidos por Escolas Reunidas. Os Grupos Escolares seguiam as orientações das escolas Modelo e cabia aos diretores e inspetores essa orientação. (PENTEADO; NETO, 2012, p. 83)

O cargo de diretor de Grupo Escolar tinha como foco a cena pedagógica e tinha como objetivo transformar uma reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. Suas atribuições previstas pelo Decreto n° 518 de 11/01/1898 regulamentado pela Lei n° 520, eram tanto administrativas como técnicas:

> Inspecionar e fiscalizar as classes, imprimindo ao Grupo o regime e método intuitivo de ensino usado nas Escolas Modelo; propor ao Governo a criação e suspensão de lugares de Adjunto; assim como a nomeação e dispensa dos professores e porteiros; contratar e despedir servente, comunicando tal ato ao Secretário do Interior; matricular, classificar e eliminar alunos; submeter os alunos de cada classe a exames mensais e finais; elaborar e enviar ao Secretário do Interior os mapas mensais e semestrais, e ao findar o ano letivo, o relatório circunstanciado sobre os trabalhos desenvolvidos no Grupo Escolar; velar pela conservação do edifício e materiais didáticos da escola; abrir, numerar, rubricar e encerrar diariamente o ponto pessoal, lançando as faltas de cada um; elaborar a folha de pagamento; comunicar ao Secretário do Interior o início do exercício do professor, suas interrupções e licenças; tomar as medidas urgentes não previstas submetendo-as à aprovação do Secretário do Interior, cumprir e fazer cumprir as disposições legais e determinações do Governo relativa ao ensino e funcionamento do Grupo Escolar. (NASCIMENTO apud PENTEADO; NETO, 2012, p. 87)

Foi a partir do momento em que se instituiu o ensino seriado, ou seja, a cada ano o aluno mudava de professor, que o professor começou a se distanciar do aluno. Sua relação se mantinha apenas durante o tempo em que lecionava para ele. Além disso, como as turmas eram equivalentes em nível de escolaridade, a forma de ensino passou a ser simultânea, o que favoreceu o ensino tradicional. O agrupamento de alunos nos Grupos Escolares acabou distanciando as escolas da comunidade, o que não acontecia nas escolas isoladas nas quais o professor atendia individualmente os alunos e mantinha maior proximidade com a família do mesmo.

Voltando à nossa questão, ou seja, a equipe gestora deve se manter estável nas escolas, ou isso não é importante, voltemos à discussão do papel do gestor escolar.

Segundo Machado (2014, p. 25), um dos grandes objetivos do gestor é assegurar condições pedagógicas para a escola garantir o aprendizado do aluno, "oferecendo uma gestão democrática e a implementação de um Projeto Político-Pedagógico efetivo voltado a garantir a qualidade de ensino que se faz necessário".

Lück, aponta os princípios da educação e da gestão escolar. Segundo este autor, o bom diretor:

> 1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
>
> 2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
>
> 3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
>
> 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
>
> 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
>
> 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
>
> 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

> 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade. (LÜCK, 2009, p. 15)

Ainda segundo este autor, alguns questionamentos devem fazer parte da inquietação de um bom gestor, cabe a ele conhecer quais os desafios que a sociedade apresenta. Dentre os questionamentos levantados, cito aqui alguns:

- Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?
- Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida?
- Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?
- Em que condições aprendem melhor?
- Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva?

Miranda (2015, p. 22) chama a atenção para a escassez de literatura brasileira e estudos que relacionem a rotatividade de diretores, com o desempenho da escola como um todo e busca referências de estudos aplicados nos Estados Unidos, que apesar das diferentes vivências de cada país, os dados levantados sobre a rotatividade de diretores/gestores, é interessante para entender um pouco o quadro instável que vivemos atualmente. "A saída de um diretor leva, de maneira geral, a uma queda no desempenho da escola. Além disso, os dois anos que se seguem à saída do diretor são marcados por alta rotatividade de professores" (MILLER, apud MIRANDA, 2015, p. 22).

Como citado há pouco, Lück, coloca entre as competências do diretor as atividades burocráticas e administrativas da escola, além da realização de reuniões com os pais e professores e a elaboração de projetos político–pedagógicos também estão associadas à suas atribuições.

Nesse sentindo, segundo Miranda (2015, p. 23) talvez a função mais importante dos diretores de escolas brasileiras seja possibilitar um diálogo aberto com a comunidade escolar.

> Assim, percebemos como a figura do diretor é relevante para o aprendizado dos alunos, mesmo que de maneira indireta, através da motivação dos professores, do envolvimento com a comunidade ou da gestão administrativa da escola. Nesse sentido, a rotatividade dos diretores pode levar a diversas instabilidades para a escola, especialmente se o novo diretor for desconhecido de pais e professores. (MIRANDA, 2015, p. 23)

Uma tendência, apontada por Canário (2006), é a "territorialização" educativa, ou seja, a necessidade de contextualizar a ação educativa. Segundo este autor, "é necessário

recontextualizar ação educativa e, em especial, a ação escolar, o que implica que a escola evolua de uma 'ruptura' com o local para um processo de 'relocalização'" (CANÁRIO, 2006, p. 97).

Este autor apresenta diversos argumentos justificando a necessidade de territorização. Segundo ele,

> a grande questão presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos, mas também para os professores [...] a inserção social das atividades escolares em uma realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido. (CANÁRIO, 2006. p. 100)

A organização escolar que vemos atualmente, a partir de decisões centralizadas, afasta a escola de seu processo educativo, diz este autor. O que pode fundamentar, segundo Canário, a autonomia das escolas "é [...] a possibilidade de configurar políticas educativas locais" (2006, p. 101).

Ora, como uma escola com constante rotatividade de educadores, em especial, gestores, pode propor uma política educativa que atenda a comunidade na qual se insere? Como pode ter sentido o que se faz na escola, para educadores e alunos, sem esta política que se apresenta através de um projeto político-pedagógico construído e compartilhado pelos educadores?

REFERÊNCIAS

ANANIAS Mauricéia. A Administração Escolar no Período Imperial (1822- 1889). **História da Administração Escolar no Brasil:** Do diretor ao Gestor. In ANDREOTTI Azilde L,; LOMBARDI José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012 p. 55 – 74.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/ /asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-professores-permanecem-trabalhando-mais-em-escolas-privadas/21206>. Acesso em: 18 out 2018. (não paginado)

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2016 p.225 – 251.

CHAKUR, C. R. S. L.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para a compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática:** a situação de ensinar e aprender. Araraquara, ano IX, n. 6, 1990. p. 29-40.

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. A Administração Escolar no Brasil Colônia. **História da Administração Escolar no Brasil:** Do diretor ao Gestor. In: ANDREOTTI Azilde L,; LOMBARDI José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012 p.15 – 54.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

MACHADO, Jaqueline Correa Lustosa. **O papel do gestor escolar na aprendizagem dos alunos:** análises e constatações. 2014. 53f. (Monografia). Universidade de Brasília. Brasília/DF.

MIRANDA, Jéssica Gagete; **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos:** efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal; Orientador: Profa.Dra. Elaine Toldo Pazello. RIBEIRÃO PRETO, 2015- 146 p. 22-24. il. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2015.

PAULINA Iracy. **Como lidar com a rotatividade de professores**. Nova Escola. 2009. 09 jul 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/757/como-lidar-com-a-rotatividade-de-professores >. Acesso em: 15 out 2018. (não paginado)

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. As Reformas Educacionais n Primeira República (1889 – 1930). **História da Administração Escolar no Brasil:** Do diretor ao Gestor. In ANDREOTTI Azilde L,; LOMBARDI José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012 p. 75 – 102.

SILVA, Jadilson Lourenço. **A rotatividade docente numa escola da rede Estadual de Ensino.** 2007. 86 f. Dissertação (mestrado em História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: < http://livros01.livrosgratis.com.br/cp038303.pdf>. Acesso em 15 out. 2018.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CAPÍTULO 17

SABERES PREDOMINANTES NO DISCURSO E NA PRÁTICA DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Geni Pereira Cardoso
UFMA
São Luís - Ma
http://lattes.cnpq.br/5230263960770930

Raimundo Luna Neres
PPGEEB -UFMA
São Luís - Ma
http://lattes.cnpq.br/7000824780344739

RESUMO: O objetivo do artigo foi investigar a concepção de saber pedagógico disciplinar em Matemática subjacentes no discurso e na prática de professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de São Luís- Ma. Para isso utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário e análise dos planos de aula das docentes. Constatou-se que a prática das professoras se caracteriza por um saber pedagógico disciplinar fragmentado e com viés tradicional acentuado. Verificou-se também que as formações continuadas recebidas pouco têm contribuído para sanar as lacunas advindas da formação inicial ou modificar crenças enraizadas.
PALAVRAS-CHAVE: Saberes. Prática docente Matemática.

PREDOMINANT KNOWLEDGE IN THE SPEECH AND PRACTICE OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS

ABSTRACT: The aim of the article was to investigate the concept of disciplinary pedagogical knowledge in Mathematics underlying the discourse and practice of teachers who teach Mathematics in the 5th year of elementary school in a public school in São Luís-Ma. For this, a questionnaire and analysis of the teachers' lesson plans were used as a data collection instrument. It was found that the practice of teachers is characterized by a fragmented disciplinary pedagogical knowledge with a strong traditional bias. It was also found that the continuing education received has contributed little to remedy the gaps arising from the initial training or modify entrenched beliefs.
KEYWORDS: Knowledge. Teaching practice. Math.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi investigar a concepção de saber pedagógico disciplinar em Matemática subjacentes no discurso e na prática de três professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de São Luís-Ma.

A relevância do trabalho reside na necessidade de estudos que desvele os saberes pedagógico-disciplinar que norteiam a práticas de docentes que ensinam matemática

nesse nível de ensino a fim de, orientar políticas e cursos de formação de professores para superação de entraves que persistem no ensino aprendizagem da referida disciplina.

Pesquisa sobre a prática docente requer necessariamente considerar os saberes mobilizados pelo professor no exercício da profissão. Pois, diversos estudiosos da área argumentam que que no desempenho da sua função o docente se baseia na articulação de diferentes tipos de saberes como, o saber pedagógico, saber disciplinar e o saber da experiência e, é a integração desses saberes que torna possível a atuação do professor.

Oliveira (2007), define o saber pedagógico disciplinar como sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, refere-se à capacidade de o professor tornar o conteúdo inteligível para o aluno, perceber o conteúdo da disciplina sob diferentes perceptivas, estabelecer relações entre tópicos de sua disciplina e outras áreas de conhecimentos. É o conhecimento que permite ao professor atuar como mediador da construção do conhecimento do aluno.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos e provêm de diversas fontes; não formam um repertório de conhecimentos unificado. Pois o professor tem uma história de vida, é um ator social dessa forma, durante o seu trabalho em sala de aula o professor mobiliza uma variedade de saberes oriundo de diversas fontes:

Seguindo o mesmo raciocínio Pimenta (1997), argumenta que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor. São saberes adquiridos em sua experiência de alunos obtidos de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Quando começam a exercer a função docente são esses saberes e representações que mobilizam para enfrentar os desafios da sala de aula, posto que a formação docente não consegue anular totalmente as representações construídas ao longo da vida.

Nesse sentido, os desafios postos aos cursos de formação inicial é construir a identidade de professor e propiciar a superação de crenças equivocadas sobre a prática de ensino, entretanto Curi (2005), aponta a superficialidade dos cursos de formação oferecidos aos professores que ensinam matemática nos anos inicias. A maioria são pedagogos e sua formação se restringiu às questões metodológicas, deixando lacunas que refletem na prática do docente.

Assim, compreendendo que é por meio da formação inicial e continuada, assim como, pela soma das experiências vivenciadas que os professores se apropriam de saberes necessários às intervenções no processo de ensino e aprendizagem, que se propôs responder a seguinte pergunta: qual a concepção de saber pedagógico disciplinar em Matemática subjacentes no discurso e na prática das professoras que ensinam matemática no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de São Luís-Ma?

Visando responder a tal questionamento fez-se uma pesquisa empírica com viés

qualitativo na qual buscou-se perceber através de análise e interpretação as concepções de saberes pedagógicos disciplinar das professoras em Matemática.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas, observação e análise do plano de aula das professoras, visando comparar as informações obtidas nos instrumentos.

2 I SABERES NECESSÁRIOS AO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Segundo Tardif (2014), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia e desenvolver um saber em sua experiência cotidiana com os alunos. Contudo, mesmo reconhecendo que o exercício da docência exige do professor o domínio de uma pluralidade de saberes, os saberes disciplinares e os saberes didático-curriculares têm ocupado lugar de destaque nos cursos de formação de professores e nas pesquisas sobre a prática docente.

Conforme Saviane (1997, p. 132):

> Essas duas modalidades de conhecimento são tão generalizadas que a partir delas se definiram dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico didático. No caso do primeiro modelo o problema principal se assenta no domínio dos conhecimentos específicos. O bom professor é aquele que domina os conhecimentos que lhe cabe transmitir. O modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

As influências do modelo tradicional ainda estão bem presentes nos discursos e na prática de muitos professores em nossos dias. Pois, muitos ainda acreditam que o saber disciplinar é suficiente para ter êxito na prática de ensino.

Em oposição, ao modelo tradicional e a essa forma de conceber o ensino surge o modelo didático pedagógico que muda o foco nas formações de professores do saber disciplinar para as questões pedagógicas e didáticas.

Segundo Saviane (1997), enquanto para o modelo tradicional a questão essencial na formação é o domínio do conteúdo, no modelo pedagógico-didático o essencial não é propriamente o domínio dos conteúdos, mas o domínio dos processos, as formas pelas quais se desenvolve a relação professor-aluno na escola. Quanto ao conteúdo espera-se que o professor possa adquirir por si mesmo nos meios disponíveis.

Entretanto, a dicotomia entre esses dois modelos tem conduzido muitos professores a práticas inadequadas e ineficazes no cotidiano de sala de aula. Algumas vezes se supervaloriza os conteúdos, outras vezes se supervaloriza as formas de transmissão ou mediação. Quando o mais adequado seria o domínio do saber disciplinar e o domínio de

estratégias e procedimento para mediar o processo de construção de conhecimento do aluno. Porém, a articulação adequada entre esses dois saberes não é algo que acontece de forma automática e direta. São habilidades que devem ser desenvolvidas pelos cursos de formação dos futuros professores.

No que se refere ao ensino da matemática, a situação ganha uma relevância considerável especialmente, quando se trata do ensino da matemática nos anos iniciais que é onde se espera que as crianças construam os conceitos básicos para as aprendizagens futuras nessa disciplina que serão determinantes para o interesse ou desinteresse, sucesso ou fracassos na vida escolar. Dessa forma é primordial assegurar ao professor que leciona matemática nessa modalidade de ensino os domínios dos saberes pedagógicos-disciplinar necessários a condução de um trabalho docente que viabilize uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos dessa disciplina, tendo em vista a importância da matemática para participação na vida cidadã.

Diante dos argumentos acima apresentados, tona-se imperativo realização de estudos que tragam elementos que possibilitem delinear políticas de formação docente respaldadas em evidências que garantam uma formação de qualidade aos professor dos anos iniciais.

3 I UM OLHAR SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS E DISCIPLINAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Entendendo que as experiências pessoais exercem influências no modo como o docente conduz o seu trabalho, julgou-se necessário traçar um breve perfil profissional dos sujeitos desta pesquisa. Assim, interrogou-se as professoras a respeito do tempo de exercício da docência, se preocupavam-se com a formação continuada, e afinidades com a Matemática.

As três disseram que já lecionam há mais dez anos; duas disseram participar somente de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Uma informou que participava de formações oferecidas no local de trabalho e também em outras instituições.

Quanto a afinidade com a Matemática as três afirmaram que gostavam da disciplina, mas tinham dificuldades para compreender alguns conteúdos.

Ao solicitar que relatassem suas experiências com essa disciplina na sua vida acadêmica ou seja, a forma como a Matemática foi trabalhada durante a sua formação, as respostas foram as seguintes:

P1**:** **"**De maneira tradicional. Nos era entregue questões problemáticas para resolvermos, o professor ia para o quadro explicar, depois chamava os alunos par responder e fazer a comparação das respostas dos alunos**"**

P2: "Da forma tradicional onde eram utilizados somente os recursos feitos pelo

professor, até porque nessa época não se tinha acesso à tecnologia”

P3: “De forma lúdica associada à situação de vivência do aluno”.

Diante disso, pediu-se então, que relatassem o que lembravam da prática docente de seus professores de Matemática e tentassem identificar semelhanças ou diferenças entre a forma como aprenderam matemática e a forma como ensinavam a seus alunos, elas disseram:

P1: “Se diferencia, pois quando aprendi foi de forma tradicional e agora trabalho de maneira prazerosa, com jogos, letras, fichas, material dourado e com participação direta dos alunos”.

P2: “Há semelhanças porque a tendência é tentarmos imitar a forma como fomos ensinados a praticar algo por exemplo, trabalhar bastante atividade escrita para fixação, chamar à mesa para a leitura e tabuada”.

P3: “Tem muita diferença, na minha época a matemática era trabalhada de forma mais grosseira. Hoje vejo que a matemática pode ser ensinada com base no dia a dia do aluno”.

Ao questioná-las sobre o que elas viam como prioridade no ensino da disciplina, responderam:

P1: “O que é fundamental para mim é que eles aprendam a ler, interpretar e desenvolver um raciocínio crítico”.

P2: “Saber tabuada e dominar as quatro operações”

P3: “Conhecimento dos números, forma de lidar com quantidade, resolução de situações problemas e domínio das quatro operações”.

Ao solicitar que descrevessem como costumavam estruturar as aulas de matemática, explicaram:

P1:” Primeiro gosto de prepará-los, contando história sobre a matemática, depois dividir em grupos de seis, quatro, três ou em dupla conforme, a situação”.

P2:” Planejo juntamente com as outras disciplinas, procuro os recursos que tenho disponível para ver se se encaixam naquele assunto que irei trabalhar dentro da matemática”.

P3: “Planejamento, organização dos recursos e apresentação dos conteúdos com o máximo de participação dos alunos”.

E para finalizar, foi solicitado que planejassem uma aula com conteúdo de fração e uma atividade para ser aplicada durante essa aula, com intuito de comparar o que tinham dito com o que se evidenciavam nos planos e atividades. Segundo Zaballa (1998), “a maneira de configurar as sequências de atividades de ensino aprendizagem é um dos traços mais claros que trazem as características diferenciais da prática educativa.”

Ao comparar as respostas dadas por P1 com o plano de aula e a atividade elaborada foi possível concluir que P1, tem uma concepção de saber pedagógico e disciplinar menos tradicional que as demais. Indicou considerar os conhecimentos prévios dos alunos antes

da introdução do conteúdo; preocupação em diversificar estratégias na condução das aulas e apresentava uma postura mais otimista em relação à Matemática e seu ensino além disso, parecia ser mais aberta a inovações. Apresentou maior coerência entre aquilo que foi dito e o que foi apresentado no plano e atividade que elaborou, embora seja a mais idosa do grupo e esteja bem próxima de aposentar-se.

Quando questionada sobre o que considerava prioritário no ensino da referida disciplina, ela foi a única que indicou como prioridade desenvolver a capacidade de aprender a ler, interpretar e o desenvolver um raciocínio crítico no ensino da disciplina.

Notou-se ainda que a compreensão da professora está em conformidade com o entendimento mais inovador do ensino desse componente curricular. De acordo com Lopes (2009), o objetivo do ensino da matemática é que as crianças raciocinem e desenvolvam suas capacidades de fazer relações.

Já P2, que é a mais jovem do grupo e por isso equivocadamente imaginou-se que teria uma postura mais inovadora, foi a docente que apresentou uma postura mais tradicional.

O plano que apresentou não ofereceu informações que possibilitassem caracterizar com clareza sua prática nem a estrutura de suas aulas. Indicou na metodologia apenas aula expositiva dialogada e como recurso apontou livro, quadro, giz e número de alunos. Não elaborou a atividade e durante a observação em sala a abordagem do conteúdo pareceu superficial e demonstrou-se bastante desmotivada ou não ter afinidade com a profissão.

No caso da P3, o plano não seguia a estrutura de um plano e nem a atividade apresentava elementos que viabilizassem uma interpretação mais clara. A atividade indicava apenas a formação de grupos para escrita e leitura de fração. Talvez isso se deva ao fato da professora ser licenciada em História, visto que a formação pedagógica não é considerada como relevante em algumas licenciaturas. O que pode influenciar a forma de organização e condução do trabalho pedagógico de muitos professores.

4 | CONCLUSÃO

A realização desse trabalho possibilitou concluir que as concepções de saber pedagógico-disciplinar em matemática do grupo pesquisado são bem fragmentadas e apresentam a persistência de lacunas deixadas pela formação inicial.

As professoras que afirmaram participar somente das formações oferecidas pela Secretária de Educação demonstraram uma compreensão da Matemática e de seu ensino bem mais restrita e uma prática marcada por um modelo tradicional e mecanicista. Enquanto a professora que afirmou participar das formações oferecidas pela Secretaria de Educação e também em outras instituições demonstraram ter concepção e prática com características mais inovadoras e menos tradicionais.

REFERÊNCIAS

CURI, E**. A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa, 2005.

LOPES. A J.; Guimenez, J. **Metodologia para o ensino da matemática:** competência numérica no cotidiano. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA. A.T.C.C. **Saberes e práticas de Formadores que vão ensinar Matemática nos anos iniciais.** Tese de Doutorado em Educação. PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTA. Selma Garrido. **Formação de Professores- Saberes da Docência e identidade do professor**. USP – São Paulo. 19997.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação:** Trajetórias, limites e perspectivas**.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 18

PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA ACERCA DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 18/11/2021

Fernanda Natali Demichelli
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul
Laranjeiras do Sul – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0729413521820459

Cristian Ricardo de Oliveira Castro Pazini
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul
Laranjeiras do Sul – Paraná
http://lattes.cnpq.br/2485356528571944

Ivan Ramos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul
Laranjeiras do Sul – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6960794137499558

Igor Matheus da Silva Pinto
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul
Laranjeiras do Sul – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0893418730574708

RESUMO: A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior não é um fato recente, porém, nos últimos anos, com apoio de legislações específicas, esse público tem aumentado e com isso aumenta-se também a necessidade de ampliar o debate sobre o assunto. A partir do exposto, o projeto teve como objetivo verificar o nível de percepção da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Laranjeiras do Sul - PR, sobre as questões relacionadas à acessibilidade. Para isso, foi utilizado questionário estruturado com escala de atribuição de valor de um a cinco. A pesquisa contou com uma amostra de 115 participantes da comunidade acadêmica, entre eles técnicos administrativos, professores e acadêmicos. Após a coleta de dados, realizou-se médias ponderadas, que foram sistematizadas em gráficos e tabela. Com o estudo, foi possível obter um diagnóstico de alguns locais do *Campus,* em relação à acessibilidade física, e que poderá auxiliar em futuras ações para melhorar a acessibilidade, além de orientar os setores institucionais na elaboração de ações que fomentem o processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; ensino superior; acessibilidade.

PERCEPTION OF THE ACADEMIC COMMUNITY ABOUT ACCESSIBILITY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF FRONTEIRA SUL - UFFS CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL

ABSTRACT: The inclusion of people with disabilities in higher education is not a recent fact, however, in recent years, with the support of specific legislation, this audience has increased and with this there is also an increase in the need to broaden the debate on the subject. Thus, the project aimed to verify the level of perception of the academic community at the Federal University of Fronteira Sul - UFFS, Campus Laranjeiras do Sul - PR, on issues related to accessibility. Due this, a structured questionnaire with a period scale of

value from one to five was used. The survey included a sample of 115 participants from the academic community, including administrative technicians, professors, and academics. Data collection is collected, weighted averages are carried out, which were systematized in graphs and a table. With the study, it was possible to obtain a diagnosis of some locations on the campus, in relation to physical accessibility, which can help in future actions to improve accessibility, in addition to guiding institutional sectors in defining actions that encourage the inclusion process.
KEYWORDS: Inclusion, high education, acessibility.

1 I INTRODUÇÃO

Segundo a ABNT NBR 90/50**,** acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. Já a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Assim a acessibilidade não está ligada apenas à barreiras físicas e arquitetônicas, seu conceito é mais abrangente e envolve barreiras atitudinais, comunicacionais e sociais. A acessibilidade não diz respeito apenas à pessoas com deficiência, mas a qualquer indivíduo que necessite de atendimento diferenciado, como por exemplo: pessoas com baixa estatura, mobilidade reduzida, obesa, etc. (SILVA, 2017).

A Declaração de Salamanca (1994) cita que "toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem". A Convenção da Guatemala afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que os demais indivíduos da sociedade; afirma, ainda, que toda exclusão ou diferenciação que impeça o exercício desses direitos e liberdades é considerado uma forma de discriminação. A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que "O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". Sendo assim, a Inclusão na educação é mais do que simplesmente dar acesso aos alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, ela está atrelada à permanência do mesmo, sem qualquer tipo de distinção em razão de sua condição, pois cada ser humano é único, com seu ritmo de aprendizagem próprio, suas dificuldades e habilidades específicas.

A inclusão no ensino não se dá apenas na educação básica, ela perpassa todos os níveis da educação, atingindo, também, o ensino superior. A Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016) dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, destinando, assim, uma parcela das vagas para pessoas com deficiência. Já o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 1999 (Brasil, 199) em seu artigo 27, aponta que "As instituições

de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”. Tais adaptações estendem-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso nos cursos de ensino superior. As Instituições precisam estar atentas às diferenças individuais e os profissionais necessitam estudar caso a caso, discutir, refletir e pensar em maneiras de incluir, de fato, esses alunos no Ensino Superior, visando eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais. É necessário, também, implementar alternativas pedagógicas com o intuito de dar condições para o acesso e permanência desses alunos na Instituição, relacionando, sempre que possível, os conteúdos das disciplinas com o cotidiano desses acadêmicos (LÍDIO; CAMARGO, 2008).

Buscando garantir esse acesso e permanência, na UFFS foi publicada a Resolução nº 4/2015 –CONSUNI/CGRAD, que instituiu a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Os Setores de Acessibilidade em cada Campi e a Divisão de Acessibilidade da Diretoria de Políticas de Graduação – DPGRAD/PROGRAD compõem o Núcleo de Acessibilidade da UFFS. Esses setores têm como objetivo garantir que esses alunos tenham acesso e permaneçam nos cursos ofertados, seja de graduação ou pós-graduação. Tem como foco, também, eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais de servidores que necessitem de alguma adaptação/adequação para utilização dos espaços do *Campus*. Um dos maiores problemas encontrados por alunos com de deficiência é o preconceito.

De acordo com Nuernberg (2011), a barreira atitudinal pode ser considerada a origem das demais barreiras, pois é dela que derivam-se a discriminação, o preconceito, os pré-julgamentos. Tem-se, historicamente, na educação a supervalorização da homogeneidade, do aluno padrão, onde a diferença sempre foi tratada com um problema para a escola e para o professor. No ambiente universitário, a diversidade está cada vez mais presente. Um dos fatores que estão contribuindo para essa diversidade é a Lei de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), que dispõe as vagas de cotas no ensino superior. Esta lei garante uma porcentagem das vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Pensando nesse contexto de inclusão no ensino superior, o presente trabalho visou avaliar a percepção da comunidade acadêmica sobre questões de acessibilidade, dentre elas a acessibilidade física estrutural da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul.

2 | OBJETIVOS

Avaliar a percepção da comunidade acadêmica sobre a acessibilidade na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Laranjeiras do Sul - PR.

3 I METODOLOGIA

Para este estudo foi utilizado questionário, estruturado, on-line, composto de três questões fechadas e 18 questões baseadas na escala de Likert (THOMAS; NELSON, 2002). Nas questões fechadas, os participantes poderiam responder sim ou não; já nas questões com escala, os participantes responderam de acordo com o seu grau de avaliação, atribuindo valor de um a cinco a cada questão.

A escala atribuiu o conceito de 1 (um) para não acessível e 5 (cinco) para totalmente acessível; os valores 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro) correspondiam, respectivamente, a pouco acessível, médio e quase acessível. As questões abordaram temas relacionados à acessibilidade nas estruturas físicas do *Campus* Laranjeiras do Sul, áreas internas e externas dos prédios, transporte, entre outras, e foram estruturadas com base no modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do paraná (SILVA; BONATTO, 2010).

No primeiro momento, as questões foram direcionadas à percepção mais teórica, com perguntas gerais sobre a existência do Setor de Acessibilidade no *Campus*, se o participante já teve contato com alguma legislação sobre acessibilidade e sobre considerar-se atento (a) às questões de acessibilidade. Posteriormente, o questionário propôs uma avaliação sobre a acessibilidade com relação ao: transporte, estacionamento e pontos de embarque, acesso aos blocos, piso tátil interno e externo, elevadores, banheiros, salas de aula, auditórios, mobiliário, biblioteca, sala de reprografia, cantina, restaurante universitário, laboratórios, placas informativas e bebedouros.

O meio de divulgação do questionário foi *via e-mail*, redes sociais e informativo semanal do *Campus,* ficando disponível para resposta no período de 5 de setembro até dia 28 de novembro de 2018. A partir dos dados coletados, foram trabalhadas as médias dos valores atribuídos em cada questão, ou seja, a pontuação ficou entre um e cinco, sendo um a nota mínima um e cinco a máxima. Com base nos dos dados obtidos a partir das questões com escala, foram feitas médias ponderadas. Somou-se os valores das respostas por segmento (professor, técnico e acadêmicos) e dividiu-se pelo número de participantes da categoria referida. Para realizar a média geral, foi feita a somatória das notas dos participantes sem discriminação de categorias e posteriormente dividido esse valor pelo total de pessoas que responderam ao questionário, ou seja 115.

4 I REFERENCIAL TEÓRICO

A acessibilidade deve tanto permitir a chegada ao local, bem como possibilitar a compreensão, organização e orientação espacial do ambiente (DISCHINGER et al.; 2008). Além da acessibilidade arquitetônica, outra dificuldade encontrada pelas pessoas com deficiência no seu relacionamento com o outro, segundo Mazzoni (2003), são as as

barreiras atitudinais. Pode-se considerar, por exemplo, ausência de preocupação com a localização do agente ativo da produção do conhecimento, nos ambientes de auditórios universitários.

Em sua pesquisa sobre acessibilidade nos ambientes universitários, Mazzoni (2003) notou a falta de um planejamento adequado nos ambientes destinados ao estudo, trabalho, e lazer, onde frequentemente são encontradas barreiras arquitetônicas. Percebeu, também, a inexistência de mobiliário adaptado e mobiliário urbano inadequado, situação precária de atendimento dos serviços de transportes e carência de tecnologias de apoio para estes usuários.

Sobre a visão dos docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência, Vilela-Ribeiro e Benite (2010), em sua pesquisa, avaliaram percepções sobre a educação inclusiva de professores formadores de um curso de licenciatura em Química de uma Instituição de Ensino Superior pública de Goiás. Constataram que os professores não se sentem, ainda, preparados para a inclusão, e que precisam adequar sua visão sobre educação inclusiva.

Nos estudo de Poker et al. (2018), em uma Universidade pública de São Paulo, percebeu-se que os docentes têm uma percepção favorável quanto ao processo de inclusão; entretanto, reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, levando à insegurança e despreparo. A instituição também foi foco de críticas pelos professores.

Percebe-se, a partir dos levantamentos realizados, que a inclusão de medidas de acessibilidade no ensino superior é desenvolvida lentamente e de forma precária. Apesar de toda legislação de amparo, há muito trabalho de sensibilização e conscientização a ser feito e discutido nesses espaços.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, 115 pessoas participaram da pesquisa, entre elas 15 técnicos administrativos, 19 professores e 81 acadêmicos. Os dados referentes às questões fechadas foram tabulados e organizados na Tabela 1.

	Você sabe que existe, no *Campus*, um setor responsável pelas ações que se referem à acessibilidade?		Você se considera atento às questões de acessibilidade?		Você já teve contato com alguma legislação sobre acessibilidade	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Técnicos administrativos	15	0	12	03	08	07
	100 %	0 %	80 %	20 %	53,33 %	46,67 %
Professores	16	03	15	04	12	07
	84,21 %	15,79 %	78,95 %	21,05 %	63,16 %	36,84 %
Acadêmicos	56	25	41	40	53	28
	69,14 %	30,86 %	50,62 %	49,38 %	65,43 %	34,57 %

Tabela 1. Respostas dos participantes quanto ao conhecimento sobre acessibilidade.

Verificando a questão que abordou o conhecimento dos participantes sobre a existência Setor de Acessibilidade no *Campus*, os dados mostram que todos os participantes da categoria técnicos administrativos, a maioria dos docentes (80%) e quase 70% dos acadêmicos conhecem o Setor de Acessibilidade, ou seja, para melhorar a divulgação dos serviços oferecidos pelos Setor, as ações de intervenção deveriam ocorrer voltadas ao segmento dos acadêmicos, que teve menor votação. Sobre a percepção acerca das questões de acessibilidade, quase metade dos acadêmicos não consideram-se atentos, essa porcentagem, considerada alta se comparada aos demais segmentos, demonstra carência na disseminação de informações a respeito da inclusão de pessoas com deficiências, não só entre os cursos de licenciatura, mas principalmente das áreas de engenharia, agrárias e sociais aplicadas que acabam não tendo disciplinas da área de inclusão educacional na grade curricular.

A sensibilização de todos os envolvidos no processo de inclusão é necessária para que sejam respeitadas as diferenças e o acesso à igualdade de oportunidades por todos. Sobre esse assunto, Mendes (2010) aponta que a operacionalidade desse princípio na contemporaneidade é complicada e cheia de armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado. Segundo o autor, tal percepção é subjetiva, evolui com o passar do tempo, e que o entendimento a respeito do direito das pessoas com necessidades especiais nem sempre existiu. É, pois fruto de amadurecimento e de mobilização da sociedade, visto que envolve um percurso árduo e permanente de questionamentos e reflexões (MENDES, 2010).

Sabe-se que a Legislação vigente avançou em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, é importante verificar a efetividade das práticas no cumprimento das disposições legais e quais atitudes favorecem ou desfavorecem a operacionalização da inclusão educacional e social das já mencionadas pessoas. Dessa forma, o questionário buscou avaliar o conhecimento dos participantes sobre a legislação à inclusão, os resultados

foram: 46,67% dos técnicos e 36,84% dos docentes citaram não conhecer nenhuma lei a respeito. Isso pode ter sérias implicações, visto que a falta de consciência sobre a legislação, muitas vezes, pode resultar em atitudes discriminatórias e/ou antidemocráticas. Já no segmento acadêmico 65,43% responderam conhecer alguma lei alusiva à acessibilidade.

Em estudo realizado por Souza (2008), sobre a concepção de professores no processo de inclusão de estudantes na Universidade Federal do Piauí, os docentes apresentaram conhecimento difuso sobre as questões que se relacionam à inclusão. Para a autora isso demonstra o quanto os problemas relativos aos indivíduos com deficiência são desconhecidos pela sociedade e que esse fato ocorre, possivelmente, devido a baixa presença das pessoas com deficiência no ensino superior, ocasionado pelo isolamento social histórico sofrido por esse público.

Para mudar essa realidade excludente e realizar a inclusão com qualidade de acadêmicos com deficiência no ensino superior, muitos desafios encontram-se pelo caminho. Além das barreiras atitudinais, um dos problemas recorrentes no ensino superior é a falta de acessibilidade física. Em estudo realizado por Mazzoni (2003), sobre a acessibilidade em Instituições de Ensino Superior, constatou-se que a falta de acessibilidade física no ambiente universitário ocorre, em forma frequente, nos ambientes de uso mais restrito, tais como banheiros e laboratórios, que não foram projetados considerando as necessidades desses alunos, sendo comum a existência de bancadas que possuem altura imprópria para estudantes em cadeiras de rodas, espaços de circulação inadequados e a inexistência de mesas adaptadas para cadeira de rodas ou que possam ser usadas com cadeira de rodas.

No que se refere a acessibilidade nos espaços físicos do Campus, os resultados obtidos a partir das questões, sistematizados e apresentados no gráfico (Figura 1), mostram que os itens que tiveram as piores notas, na visão dos três segmentos, foram transporte e pontos de embarque e desembarque. Esse resultado era esperado, tendo em vista que os ônibus que realizam o transporte coletivo no município de Laranjeiras do Sul - PR não estão adequados de acordo com a norma da ABNT NBR 14022.

Na sequência, os itens que receberam as segundas notas mais baixas, em todos os segmentos, foram: sala de reprografia, cantina e laboratórios. O prédio em que se encontram a sala de reprografia e a cantina é o bloco A. Nesse espaço não há uma sala específica para o serviço de reprografia, dessa forma, são feitas divisórias móveis para delimitar paredes e balcão de atendimento. As notas baixas nesse setor possivelmente se deram devido ao balcão de atendimento estar mais alto do que a norma determina. Em relação à cantina, há um espaço destinado no prédio para essa atividade, porém, percebe-se que internamente, o mobiliário não foi projetado em consonância às normas.

Sobre a nota dos Laboratórios, pode ser explicada pelo fato de que no ano de 2010 houve a matrícula no curso de Agronomia de um estudante cadeirante, com essa demanda o Setor de Acessibilidade e alguns professores começaram averiguar a acessibilidade nos espaços físicos do Campus. Verificou-se que apesar de ser uma obra recente e

possuir acessibilidade nos corredores, portas e sanitários, os laboratórios precisariam de adequações nos espaços internos, como em mobiliários, bancadas, pias, equipamentos, capelas, etc. para ficar totalmente de acordo com as normas.

Sobre os demais pontos avaliados pelo questionário, ainda que quatro locais receberam notas baixas, os demais ficaram todos acima de 3,5. A média geral da acessibilidade no Campus, na avaliação dos participantes, foi de 3,59 numa escala de 1 a 5 (Figura 2). Essa nota pode ser considerada boa se comparada à realidade de outras instituições.

Em pesquisa realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Marília por Poker et al. (2018), 92% dos dos docentes entrevistados relataram que as condições de acessibilidade oferecidas pela faculdade são inadequadas, entre os problemas relatados foram: preocupação com a estrutura física da instituição que não era plenamente acessível, falta de recursos materiais e a inexistência de apoio especializado. Outro estudo realizado por Moreira et al. (2015), analisou sobre a acessibilidade na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Nova Iguaçu, e a partir de relato de acadêmico com deficiência constataram que o Campus apresenta problemas na estrutura física, como dificuldade de acesso e circulação na biblioteca, mesmo o prédio tendo sido construído em 2010, após a aprovação das legislações.

Esse levantamento realizado com a colaboração da comunidade acadêmica trouxe elementos que precisam ser observados pelos setores envolvidos, visando a eliminação de todas as barreiras que impedem a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no *Campus*. Corroborando com a visão de Limeira (2015), a promoção de espaços acessíveis são importantes porque favorecem a construção de conhecimentos na interação entre as pessoas com e sem deficiência. As barreiras precisam ser removidas para que ocorra a promoção do verdadeiro acesso e permanência com autonomia aos estudantes, para isso a universidade deve articular políticas que apontem para este caminho como condição para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

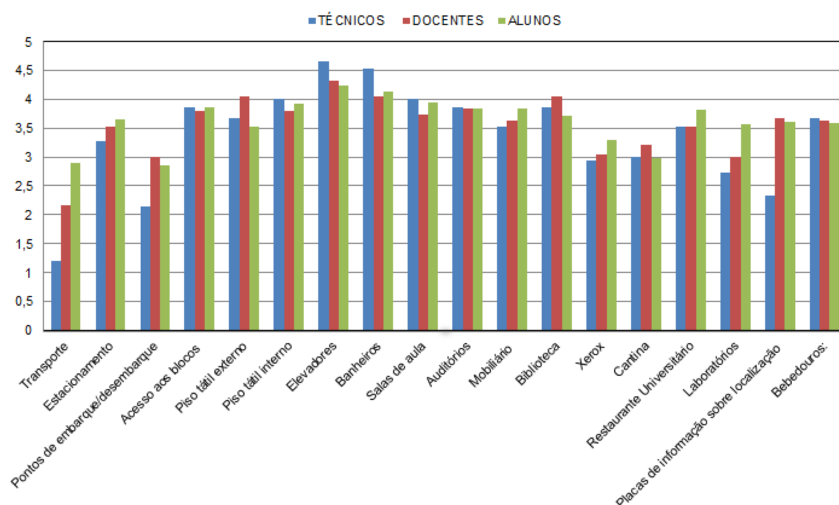


Figura 1. Médias das respostas da comunidade acadêmica, por categoria, sobre a acessibilidade em alguns pontos do Campus Laranjeiras do Sul.

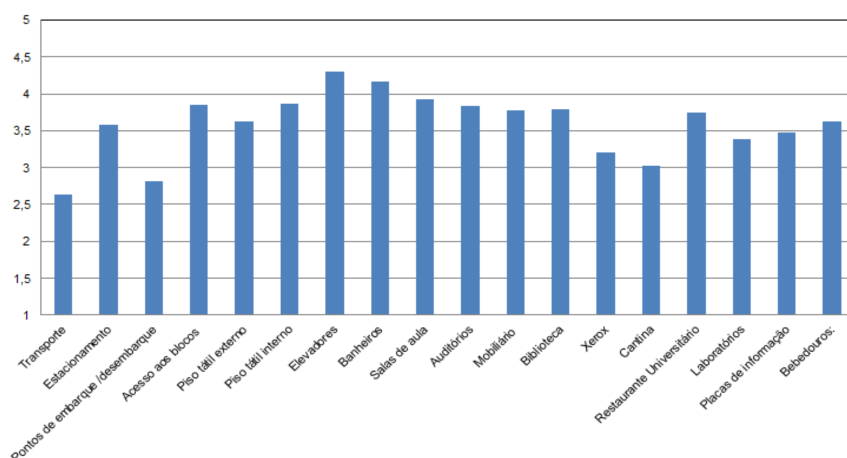


Figura 2. Média geral de percepção da comunidade acadêmica sobre acessibilidade nas áreas do Campus Laranjeiras do Sul.

6 I CONCLUSÕES

O estudo realizado permitiu identificar preliminarmente a visão da comunidade acadêmica a respeito da acessibilidade no *Campus.* Foi possível também reunir elementos que auxiliarão no desenvolvimento de projetos para melhorar a acessibilidade física. Além de auxiliar no direcionamento do público alvo em futuras ações de conscientização e motivação de todos os envolvidos no processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos:** NBR 9050. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____ Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 2001.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

BRASIL. **LEI Nº 12.711**, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

_____ LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. **Altera a Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de Dezembro de 1996.

_____ Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Especial.** Política Nacional da Educação Especial. Brasília, 1994.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Marília, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B.; PIARDI, S. M. D. G. P. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos:** Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/conteudo/imagens/noticias/manual_acessibilidade.pdf>. Acesso em: 08 outubro 2019.

LIDIO, V. M.; CAMARGO, M. A. B. **A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior.** Uberaba, 2008.

LIMEIRA, C. S. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior:** um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. Belém. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5646>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x Participação:** Um desafio para as Universidades. Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br›xmlui›bitstream›handle>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

MOREIRA et. al. **Observatório de educação especial e inclusão escolar** : balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos, 2015.

MENDES, Rodrigo. É justo furar a fila? TAM nas Nuvens. Colômbia, 2010.

NUERNBERG, A. H. **Rompendo barreiras atitudinais no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva.** Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf >. Acesso em 11 de outubro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.

PLETSCH, Flávia Faissal de Souza (org.). – São Carlos : Marquezine & Manzini: ABPEE. 178 p. **A acessibilidade no ensino superior:** reflexões sobre a implementação do núcleo de inclusão no instituto multidisciplinar/UFRRJ. 2015.

POKER, R. B.; VALENTIM F. O. D.; GARLA, I. A. **Inclusão no ensino superior:** a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

SILVA, V. L. R. R.; BONATO, S. J. **Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do Paraná.** in: Blênio César Severo Peixe, Claudia Cristina Müller, Cleise Maria de A. T. Hilgemberg, Gerson Antonio Melatti, Geysler Rogis Flor Bertolini, Hilka Pelizza Vier Machado, Sérgio Luiz. (Org.).Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Reflexões, Experiências e Contribuições. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010. p. 215-232

SILVA, R.N. **Acessibilidade nas calçadas e ruas em frente aos comércios do centro de Cambé – PR**. Londrina, 2017.

SOUZA, L.M. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí:** concepções de professores. Teresina, 2008.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Porto Alegre, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **RESOLUÇÃO Nº 4/CONSUNI CGRAD/UFFS/2015**: Institui a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na UFFS. Chapecó, 2015. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0004>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química.** Bauru, 2010.

CAPÍTULO 19

PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM: ATRASO E DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 17/11/2021

Mislane Santiago Coelho
Universidade Federal de Rondônia- UNIR
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/5155740238020527

Ana Paula Leite Cardiliquio
Universidade Federal de Rondônia- UNIR
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/1927354269832731

Hemerson Milani Mendes
Universidade Federal de Rondônia- UNIR
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/2524442664873979v

Jaqueline Custódio Chagas Soares
Universidade Federal de Rondônia- UNIR
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/9324605503907605

Vilene Costa Santos Bedelegue
Clinica Psicocenter
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/8004309153794623

Julia Cristina Feitoza Mota
Clinica Psicocenter
Ji-Paraná/ RO
http://lattes.cnpq.br/6562572045251183

RESUMO: Quando falamos em Perturbações da aprendizagem utilizamos o termo para generalizar qualquer fator que interfira no desenvolvimento da aprendizagem da criança, entretanto, neste artigo pretende-se fazer uma revisão de literatura e pontuar as diferenças entre Dificuldades da aprendizagem e atraso na aprendizagem. Analisar as causas, bem como verificar como o ambiente escolar tem tratado tais problemas e quais medidas de intervenção têm sido tomadas, afim de melhor desenvolver as habilidades e potencialidades de crianças que apresentam falha no desenvolvimento, a partir de uma apanhado teórico pretende-se expor a importância que se tem do reconhecimento precoce de desordens de aprendizagem, e ainda pontuar a necessidade de um diagnóstico correto ao qual estabelece grandes possibilidades de cura ou melhores rendimentos escolares, cognitivos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Desenvolvimento, Criança, Escola.

LEARNING DISORDERS: DELAY AND DIFFICULTIES IN THE CHILD'S SCHOOL DEVELOPMENT

ABSTRACT: When we talk about Learning Disorders we use the term to generalize any factor that interferes in the development of a child's learning, however, this article intends to review the literature and point out the differences between Learning difficulties and learning delay. Analyzing the causes, as well as verifying how the school environment has dealt with such problems and what intervention measures have been taken, in order to better develop the abilities and potential of children who have failed development, based on a theoretical overview.

the importance of early recognition of learning disorders, and also point out the need for a correct diagnosis which establishes great possibilities of cure or better academic, cognitive and social performance.
KEYWORDS: Learning, Development, Child, School.

1 I INTRODUÇÃO

Sabemos que muitos problemas acontecem no ambiente escolar, entre eles; fracasso escolar, formação precária de professores, ineficácia do ensino e da escola, aqui pretendemos analisar os problemas relacionados as Perturbações da aprendizagem das crianças. De acordo com estudos realizados existem algumas categorias em Perturbações da Aprendizagem, sendo elas: Dificuldades da aprendizagem e atraso na aprendizagem**,** categorias estas, que em muitas das vezes são confundidas por professores, pais e sociedade em geral.

É importante ressaltar a identificação correta do que pode estar ocorrendo com a criança, pois em sua maioria, esta necessita de ajuda, seja do corpo docente, seja da família ou ainda acompanhamento de profissional específico, como acompanhamento médico, psicológico, fonoaudiólogo, psiquiátrico ou neuropsicopedagógico.

Segundo Russo (2015) entender o mecanismo de aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual a criança se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza sua conduta e se ajusta ao meio em que se encontra, quando falhas neste processo ocorrem, encontra-se a necessidade de identificação de qual área está em defasagem, obstruindo seu desenvolvimento. "As dificuldades de aprendizagem podem derivar de causas emocionais, do nível de pensamento, de diferenças funcionais ou alterações no desenvolvimento das funções." (RUSSO, 2015 p. 83)

> É importante ressaltar que algumas crianças não são portadoras de nenhum a síndrome ou transtorno e mesmo assim apresentam desordens de aprendizagem. Nesses casos, o diagnóstico correto é fundamental, pois, o sucesso das intervenções adequadas tem apresentado grandes possibilidades de mudança na vida destes alunos. Por exemplo, crianças com prejuízos sensoriais, auditivos ou visuais apresenta uma evolução do desempenho escolar quando são tratadas. Crianças com problemas psiquiátricos neurológicos que fazem uso de psicofármacos podem ser prejudicadas em sua atenção devido ao efeito dos medicamentos. Crianças com determinadas doenças, com anemia falciforme, SIDA, depressão, diabetes, podem apresentar desordens de Aprendizagem. Crianças com famílias desestruturadas com uso de drogas na família, que sofreram abuso sexual também podem apresentar problemas escolares. (ACAMPORA, 2019 p. 39)

Na tessitura de Acampora 2019, Lima 2016 aponta variáveis de possíveis causas de quando a criança não aprende de forma adequada;

> Variáveis orgânicas: uma doença orgânica tal como: anemia, défice auditivo

> ou visual, epilepsia de ausência desnutrição, ferropenia, entre outras, pode provocar secundariamente dificuldade de aprendizagem.
>
> Variáveis relacionadas com ensino e com a escola: adequação dos métodos de ensino a qualidade do professor e da sua relação com a criança, a qualidade das instalações escolares a relação da criança com os colegas, o evento ao bullying de que possa ser salvo por qualquer motivo também podem influenciar na aprendizagem.
>
> Variáveis afetivas e emocionais- a existência de patologias psiquiátricas, como: depressão, ansiedade, mutismo seletivo, posição e desafio de autoridade ou problemas de conduta, podem também dificultar muito aprendizagem.
>
> Variáveis socioeconômicas e culturais- um meio sócio-econômico desfavorecido, um meio cultural em que aprendizagem não é valorizada, políticas e estatais de ensino que não assegura o acesso universal ensina e a igualdade de oportunidades podem também ser decisivos na aprendizagem.
>
> Variáveis neurodesenvolvimentais- A maior parte das perturbações do neurodesenvolvimento, de que são exemplos as perturbações do desenvolvimento intelectual, as perturbações da linguagem, as perturbações do Déficit de atenção e hiperatividade, perturbações específicas da aprendizagem da leitura, escrita ou matemática (dislexia, disortografia, discalculia) provocam dificuldade de aprendizagem. (LIMA, 2016 p.161,162)

A partir dessas informações podemos analisar a gama de fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança, e o leque de possibilidades de quando se trata de diagnosticar as Perturbações da aprendizagem.

2 I DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Atualmente Dificuldades de Aprendizagem é o termo mais utilizado para falhas no desenvolvimento escolar de crianças que apresentam alguma defasagem. “Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtorno que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição do uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio logico, ou habilidades matemáticas”. (ACAMPORA, 2019 p. 38)

Para Sampaio (2018) são muitos os distúrbios que a criança com dificuldades apresenta na aprendizagem, os mais citados no meio escolar são o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade), Dislexia, Discalculia, Disgrafia e Disortografia.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição ou DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais, nele encontramos Transtornos especifico da Aprendizagem, no qual afirma que trata-se de um transtorno do Neurodesenvolvimento, com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas alterações comportamentais.

> Um transtorno específico da aprendizagem, como o nome implica, é

> diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas está bastante abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário. O transtorno específico da aprendizagem pode ocorrer em pessoas identificadas como apresentando altas habilidades intelectuais e manifestar-se apenas quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (p. ex., testes cronometrados) impõem barreiras que não podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias. Para todas as pessoas, o transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam das habilidades, inclusive no desempenho profissional. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013 p. 76)

Hoje em dia as escolas tanto públicas quanto privadas, preocupam-se com o desempenho de seus alunos, quando resultados escolares se mostram insuficientes, evidenciam-se carências no desenrolar do processo pedagógico, algumas escolas estão enfrentando o desafio de buscar ideias, conteúdos multidisciplinares, jogos que contribuam no processo de construção do conhecimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e quem a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996 p.26).

Sabemos que muito do sucesso do aprendiz também depende de seu educador, assim o profissional que leva seu trabalho com seriedade, devera acompanhar o desempenho de seus alunos, a passo que, ao se deparar com a defasagem de seu aprendiz, procure entender tais aspectos e estar comunicando aos pais, a comunidade escolar para que seja da certa atenção para tal causa.

> O trabalho de educação dos alunos assume um caráter da mais alta importância neste milênio, portanto, faz-se necessário conhecer suas características e potencialidades, seus valores e desejos para uma interação com o meio de forma harmoniosa. Trabalhar a criança em suas necessidades íntimas é auxiliar a sua integração com o meio social em que se vive, visando sua integração com os outros meios sociais, para que se torne um cidadão. (CORTEZ, FARIAS, 2011, p 09)

3 | ATRASOS NA APRENDIZAGEM

Ao passo que citamos as Dificuldades de aprendizagem, temos também a análise dos Atrasos na aprendizagem, de modo que a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, consequentemente, apresentará alguns atrasos na aprendizagem. Em alguns casos a criança chega a ser taxada como “desinteressada, por isso não aprende”, ou

seja crianças que não chegam a diagnósticos de transtornos específicos de aprendizagem, sofrem frequentes frustrações, elevando a sintomatologia de seu déficit de aprendizagem.

> [...] deparamo-nos com uma criança que apresenta dificuldades em adaptar-se a escola. Ela nunca consegue terminar uma tarefa e nem mesmo acompanhar o ritmo da classe; vive no "mundo da lua" conversa e mexe se o tempo todo, parece que tem o "bicho capiroto" pelo corpo, não consegue permanecer sentada durante a aula, atrapalha os colegas e o professor que se irrita com seu mau comportamento da criança. Esse conjunto de comportamentos configura um círculo vicioso e sem fim os pais mudam-se constantemente de escola, entrar em sérios atritos com os professores, chegando, muitas vezes a serem convidados a se retirarem seu filho do colégio, levando-os a procurar outra instituição e outra e outra. (BENCZIK, 2017 p.13,14)

Neste contexto abordado por BENCZIK 2017, podemos entender como ocorre o atraso na aprendizagem, a criança ainda não foi diagnostica, que possui uma dificuldade de aprendizagem, neste contexto a criança não aprende, não se adapta a ambiente escolar nenhum, os conhecimentos que deveriam ser adquiridos, não se formulam e esta criança, mesmo assim muda de série, de escola e vão se acumulando atrasos na aprendizagem.

> Ao professor cabe a tarefa de detectar os problemas que aparecem na sala de aula, e investigar de forma mais ampla as causas, que abrange os fatores orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados á problemas ambientais em que a criança vive. Tal postura facilitará o encaminhamento da criança a um especialista, que além de tratar de dificuldade da criança poderá orientar melhor o professor a lidar com este aluno em salas normais ou, se necessário o encaminhamento para salas especiais para um tratamento adequado da dificuldade detectada. (LYRA 2018, p. 14)

Quando enfim, percebe-se que esta criança precisa de acompanhamento especial, ela já enfrenta as situações as quais foi submetida (gerando traumas) as Dificuldades em driblar suas necessidades educativas especiais e ainda o atraso do conteúdo escolar.

> As perturbações específicas da aprendizagem estão associadas a piores resultados e menor diferenciação acadêmica, maior risco de não completar a escolaridade, problemas comportamentais que podem chegar a conduzir a expulsão e a baixa autoestima. Mesmo quando a intervenção eficaz, persistem dificuldades ao longo da vida, na velocidade, no esforço leitor, na automatização, na ortografia, e na decodificação fonológica de palavras menos conhecidas as adequações do processo de avaliação podem ser necessárias mesmo a nível do ensino superior de forma a possibilitar o sucesso acadêmico. (LIMA 2016, p. 167)

È importante ressaltar que é possível que uma criança supere suas dificuldades, contudo, está necessitara de acompanhamento escolar especial, atividades assistidas, bem como, acompanhamento com diversos profissionais na área na qual esta apresentando déficit, terapias de investigação e intervenção, enaltecemos a questão de farmacológicos, em sua vida diária, terapias cognitivas comportamentais, que venham a facilitar e a encoraja-la, de que está é capaz sim, que necessitará de empenho de sua parte e por parte de todas as pessoas que fazem parte de sua vida. "Aprende-se aos poucos, e cada um

dentro de seu ritmo próprio."(CORTEZ, FARIAS, 2011, p 07)

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perturbações da Aprendizagem abrangem um campo amplo e complexo, apesar do avanço das pesquisas cientificas as dificuldades de aprendizagem ainda é uma incógnita, tendo em vista que cada criança é única e dentro de suas dificuldades apresenta potencialidades diferentes, e que de acordo com seu transtorno apresentará variáveis especificas, temos assim o desafio de buscar maneiras de ensinar que melhor se adapte ao seu mundo.

Os profissionais da área da educação assumem um papel muito importante na vida de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, uma tarefa bem difícil tendo em vista seu quadro capacitacional, e as condições de trabalho oferecidas, entretanto, este deverá utilizar princípios e metodologias e um currículo adequado no qual trabalhe conceitos específicos para essa criança, respeitando sua individualidade e seu repertório acadêmico.

Espera-se que o presente manuscrito possa contribuir com fomentações acerca das Perturbações da aprendizagem, sobre a importância de seu diagnóstico o mais precocemente, para que se possam estabelecer estratégias educacionais que venham amenizar as dificuldades e atrasos enfrentados, que as crianças se sintam estimuladas e capaz. Sabemos que no processo de ensino-aprendizagem não existem formulas prontas, entretanto, resta aos profissionais deste públicoo desafio de ajudar, superar, adquirir novos saberes, vivencias e conquistas e assim proporcionar uma melhor probabilidade de ensino para as crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem.

> Não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende" (FREIRE, 1993 p. 32)

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rafael. **Como a avaliação neuropsicopedagogica pode ajudar o aluno com dificuldade.** 2018. disponivel em: http://unised.com.br/qual-a-atuacao-de-um-neuropsicopedagogo/ Acesso em 05/1105/2019 as 12:40 pm

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatítico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre : ARTMED, 2002, 4a. ed.

CORTEZ, R.V.M. FARIAS, M.A. **Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2011. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Renata.pdf Acesso em : 04/11/2019 as 23:49

FONSECA, Vitor. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica** 2016 Disponivel em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014 Acesso em: 04/11/2019 as 21:02

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clinica: O Despertar das Potencialidades**. 4 ed. Rio de Janeiro. Wak. 2019.

BENCZIK, Edyleine. B. P. **Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.**2 ed. Pearson Clinical Brasil, 2017.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professsora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2 ed. São Paulo: Olho dágua, 1993.

GIL, R. **Neuropsicologia.** 2ª ed. Santos: Santos Editora, 2010.

KUCZYNSKI, Evelin. **Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismos .**1 ed. São Paulo. Menon. São Paulo. 2011.

KUBASKY, Cristiane, **Avaliação e tratamento do Autismo, transtorno do Desenvolvimento**, 2017 Disponivel em: http://www.ct.ufsm.br/anima/images/autismo2.pdf Acesso em : 25/10/2019 as 14:29

LIMA, C. B. **Pertubações do Neurodesenvolvimento, Manual de orientações diagnósticos, estratégias de intervenção**.1 ed. Lisboa; Lidel. 2016

LYRA, G.N. H. As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas: o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendente em risco. 2018 Disponivel em: **https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf** acesso em: 03/11/2019 as 10:35 am

RUSSO, Rita Margarida T. **Neuropsicopedagogia Clinica: Introdução, Conceitos, Teoria e Pratica**. Curitiba. Juruá. 2015.

SAMPAIO, Simaia. **Manunal Prático de Diagnóstico Psicopedagogico Clinico.** 7 ed. Rio de Janeiro. Wak. 2018

CAPÍTULO 20

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS TIC´S

Data de aceite: 01/02/2022

Ana Lúcia Ponciano Ribeiro
http://lattes.cnpq.br/6823560534839439

Dayane Donato Nepomuceno
http://lattes.cnpq.br/0443792122875178

RESUMO:A proposta desse trabalho é apresentar uma reflexão sobre as tecnologias de Informação e Comunicação- TIC´s no ensino de língua da Língua Portuguesa no intuito de repensar as práticas pedagógicas por meio da apropriação da tecnologia no espaço escolar. A presente pesquisa foi desenvolvida por meio do método de estudo bibliográfico, referenciado pelos documentos oficiais legislativos: Lei de Diretrizes de Base (LDB), Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), além de autores: Demo (2009), Cascarelli (2003). Keski 2007), Moran (2006). Os assuntos abordados neste artigo discorrem sobre o conceito de tecnologia e educação; formação de professores e as Tic´s e os documentos legislativos e o ensino da língua portuguesa e as Tics.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação; Professores, Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The proposal of this work is to present a reflection on Information and Communication Technologies- ICT's in the teaching of Portuguese language in order to rethink pedagogical practices by means of the appropriation of technology in the school space. The present research was developed through the method of bibliographic study, referenced by official legislative documents: Law of Basic Guidelines (LDB), National Curricular Parameters (PCNs), besides authors: Demo (2009), Cascarelli (2003). Keski (2007), Moran (2006). The subjects covered in this article deal with the concept of technology and education; teacher training and ICTs; legislative documents and the teaching of the Portuguese language and the ICT.
KEYWORDS: Information and Communication Technologies; Teachers, Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

Estudos contemporâneos certificam que nos dias atuais, com o desenvolvimento tecnológico e o acesso a diversidade de ferramentas digitais, tem-se abordado sobre as maneiras de apropriação do conhecimento em função da abundância de informação proporcionada por esses meios digitais disponíveis. Com isso, surge a necessidade de questionamentos, bem como a busca sobre os processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar por meio dos recursos tecnológicos para que as práticas em sala de aula se tornem efetivas na construção do conhecimento, tanto por parte do professor e dos alunos.

A presente pesquisa apresenta uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e as Tic´s e, tem por objetivo verificar como as obras bibliografias e os documentos oficiais traçam o ensino de Língua portuguesa conduzido pelos usos das tecnológicas de

comunicação e informação. A pesquisa foi elaborada por meio do método de estudo bibliográfico, parametrizado pelos documentos oficiais legislativos: Lei de Diretrizes de Base (LDB), Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de autores que falam sobre as Tic´s. Os assuntos abordados neste artigo discorrem sobre tecnologia, formação de professores e ensino da língua portuguesa e as Tic´s. No intuito repensar as práticas pedagógicas por meio da apropriação da tecnologia no espaço escolar.

Justifica-se a pesquisa a partir de inquietações pessoais sobre o uso das Tic´s no ensino de língua portuguesa nas práticas pedagógicas e o que os documentos oficiais falam esse assunto. Tem como metodologia a revisão bibliográfica que segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa qualitativa investiga aspectos técnicos científicos relativos a estudos fundamentado em outros autores e processos já executados, em que manifestam várias maneiras de construção do saber científico, para isso utilizou-se embasamento teórico em acervos bibliográficos disponíveis em literaturas, materiais complementares disponíveis na *Web*[1] (artigos, periódicos, textos, etc..), com o intuito de compreender o uso das tecnologias no espaço escolar.

Contudo, por meio das informações coletadas no acervo bibliográfico já mencionado, foi possível destacar pontos relevantes sobre a utilização ou não das Tic's no processo de ensino e aprendizagem, assim, como lançar olhar à importância do uso dos recursos e/ ou ferramentas tecnológicas na mediação do conhecimento através da conscientização, por parte dos sujeitos mediadores, da necessidade de inserção desses recursos no ambiente educacional.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TIC´S

Alguns autores contemporâneos mencionam que vivemos numa sociedade tecnológica e as tecnologias estão presentes na sociedade e no cotidiano das pessoas, paulatinamente. Todavia, é relevante destacar alguns conceitos sobre o termo a tecnologia para situarmos ao tema proposto dessa pesquisa.

Martins (2003), define Tecnologias de Informação e Comunicação como um termo que foi difundido na década de 90 e empregado para denominar as tecnologias solicitadas para o processamento, armazenando, conversão, transmissão e recepção de dados, assim como o estabelecimento de comunicações por computador.

Para Mendes (2008), o termo tecnologia da Informação e comunicação é um agrupamento de recursos tecnológicos que, quando ajustados ente si, viabilizam por meio das funções de telecomunicações e Software, a comunicação e/ ou automação dos processos de negócios, de ensino e aprendizagem e da pesquisa científica.

Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação referidas- TIC são

1 *Web* é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na internet.

conceituadas como sinônimo das TI (Tecnologias da informação). No entanto esse termo no geral enfatiza a função da comunicação na vigente tecnologia da informação. Compreende-se que as Tic´s consistem em meios técnicos que são utilizados para dinamizar as informações e facilitar os processos comunicativos ente os seres na sociedade.

Pacievitch (2009) destaca que as Tic's são utilizadas de variadas formas (indústria, nas diversas maneiras de publicidade, na educação, nos diversos setores/seguimentos da sociedade). Mas, foi a evolução dos programas de hardwares e softwares que proporcionam a instrumentalização da comunicação. Entretanto foi a disseminação da internet que desenvolveu a aplicação das Tic´s em vários âmbitos.

É evidente que as tecnologias atualmente estão intrinsecamente ligadas ao ser humano e a sociedade, ou seja, vivemos conectados. Nas ações que desempenhamos em nossas atividades cotidianas a tecnologia de informação e comunicação sempre está presente, seja nas pequenas ou grandes funções recorremos à tecnologia. E gradativamente a tecnologia tem se tornada presente em nossas vidas. Keski, (2007) em Educação e Tecnologia destaque que:

> [...] ela está em todo lugar [...] as nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertirmos são possíveis graças às tecnologias que [...] estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram[...]em equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2007, p. 24).

Nessa perspectiva, destacada pela autora percebe-se que em tudo que realizamos recorremos à tecnologia. Por conseguinte, precisamos de produtos e instrumentos que possam simplificar e contribuir nos vários ramos de atividades vigentes na sociedade.

Em concordância com Keski (2003), nota-se que a tecnologia de informação e comunicação é apontada como "Revolução Temática", em consequência da ligação entre tecnologia de informática e de telecomunicação e o audiovisual. Deste modo, caracterizada como midiáticas, sendo assim, mais que um simples suporte. Nesse aspecto, é relevante destacar que:

> As novas Tic's não são meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2007, p.38).

Dessa maneira, as alterações decorrentes ao acesso e uso das TIC´s têm/veem impactando vários espaços sociais presentes na sociedade, modificando os comportamentos, saberes e informações e práticas. Entretanto, cabe destacar que dentre os diversos setores que repercutem essas modificações as instituições escolares é um desses espaços que necessitam apropriar-se dos recursos que são proporcionados pelas Tic's nos processos de ensino aprendizagem, para que os educandos sejam capacitados a

intervir de forma crítica e participava no meio tecnológico.

Nessa vertente, com o desenvolvimento das tecnologias e a variedades de recursos potencializadores disponíveis pelas Tic´s, é imprescindível uma nova atuação por dos educadores em desenvolver novos métodos e práticas que viabilizem tais recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem em sala de aula.

Diante disso, é valido pontuar que as Tic's são um desafio para as escolas/ professores, pois os alunos vivem em uma sociedade informatizada, e estes necessitam conhecer as possibilidades que as novas tecnologias fornecem para o processo educativo. Na proporção em que professores e alunos utilizarem as TICs no dia a dia escolar, as dificuldades e /ou os obstáculos poderão ser, como Calvo (2006) descreve:

> A familiaridade com esta ferramenta, seja pelos alunos ou pelos professores, vem se tornando cada vez maior, deixando de ser vista como bicho-papão e passando a servir como um meio de comunicação e como ferramenta a ser usada para aperfeiçoamento e crescimento pessoal e profissional do professor. (CALVO, 2006 p.74).

Diante desse excerto, utilizar as Tic´s no espaço escolar, permitirá aos alunos a ter acesso a uma nova forma de conhecimento/estudo, como também, proporciona aos professores uma nova visão de como desenvolver planejamentos pedagógicos com uso dos recursos que possam permitir que os mesmos sejam protagonistas do seu meio e sejam capazes de manifestarem diante das invariáveis transformações tecnológicas na sociedade contemporânea

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TIC´S

A evolução das novas tecnologias de comunicação e informação é corrente, não basta apenas a inserção dos recursos tecnológicos no espaço escolar, visto que no processo de ensino aprendizagem manifesta-se na prática e na relação com a forma como esses recursos são empregados, uma vez que, o uso da tecnologia/recursos deve desenvolver no espaço educacional a construção do conhecimento. Nesse processo o papel do professor é fundamental, pois tem a função de embelecer ambientes de aprendizagens diferenciados por meio de projetos e planejamentos que levam os educandos a serem protagonista no espaço social em que eles estão inseridos. (MACEDO, 2017, P.5).

Martins (2007) apud, menciona que:

> O educador é, sem dúvida, o elemento fundamental da comunidade educativa, pois desempenha a missão de formar a alma do educando. Em função disso, não pode limitar-se ao mero transmissor de conhecimento. [...] para cumprir bem sua missão o educador deve ser um estudioso permanente [...] por causa do processo de tecnologia e dos meios de comunicação, a sociedade está em transformação permanente, o que exige de verdadeiro educador atualização constante por meio de cursos, congressos, simpósios, muita leitura, enfim o educador deve ser um estudioso constante. (MARTINS,2010, p. 149).

A qualidade do ensino está atrelada a qualificação do educador, não adianta quaisquer práticas inovadoras sem a apropriação devida do conhecimento e sua utilização. Desta maneira, para que o espaço escolar seja um lugar de favorável experiência, é essencial que os educadores, sejam capacitados e estejam sempre empenhados no processo de ensino aprendizagem.

Nesse pensamento, é importante esclarecer que as tecnológicas de comunicação e informação promovem o entendimento crítico, o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Todavia o uso dos recursos tecnológicos deve ser empregado ao processo de ensino aprendizagem corretamente.

Nessa perspectiva, Candaten (2006), destaca que as Tic´s devem ser inseridos de maneira que a aprendizagem seja significativa, e não de maneira descontextualizada, sem nenhuma elaboração pedagógica.

Nesse aspecto, Masseto menciona que:

> É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MASETTO, 2009, p.144).

Em conformidade com o autor, a evolução crescente das tecnológicas de comunicação e informação, exige do educador uma nova postura pedagógica e metodológica diferente das tradicionais, requer alterações nas formas de conceber o ensino e a didática; assim as práticas educacionais e a formação docente têm papel essencial. Segundo Moran (2007).

> O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. (MORAN, 2007, p. 90),

De acordo com o autor há um processo entre conhecer, utilizar e modificar processos. Contudo, é evidente a necessidade de formação para que os educadores possam de fato inserir as Tic´s com eficiência em suas práticas metodológicas.

Entretanto diante das assertivas, Moran pontua:

> Para que as instituições de ensino avancem na utilização inovadora das tecnologias na educação, é fundamental a capacitação dos docentes, funcionários e alunos no domínio técnico e pedagógico. A capacitação teórica os torna mais competentes no uso de cada programa. A capacitação pedagógica os ajuda a encontrar pontes entre áreas de conhecimento em que atuam e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais. (MORAN, 2007, p. 90).

A capacitação do educador não pode se basear apenas em treinamento básico. É importante que conheça os processos de formação para uso das Tic´s. Contudo, há

décadas, não necessitava de um domínio amplo de competências, uma só habilidade bastava; no atual momento o enredamento da função é muito maior. Em consequência, o aprimoramento contínuo de conhecimento e o domínio de novas técnicas devem ser continua na vida do educador.

TIC´S NO ENSINO E OS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

As tecnologias da comunicação e informação desencadearam uma grande evolução ao acesso ao conhecimento por meio da internet. Novas maneiras de agir, de refletir, de comunicar-se no cotidiano também tem sido alterado pelas múltiplas tecnologias presente na sociedade.

Percebe-se que com o passar do tempo o conceito de leitura vem/tem modificado com a evolução da tecnologia. O ser humano presencia várias situações no seu dia a dia, que o desafia a utilizar a competência leitora, não apenas de textos escritos, mas, especialmente entender o mundo que a cerca. A leitura digital é um modelo dessa nova linguagem usada na contemporaneidade, com isso, o leitor está rodeado por diversas formas de leitura que vão além do livro convencional.

Nesse processo de forma mais facilitada do saber, os alunos, cada vez mais vem buscando utilizar o recurso do mundo virtual e paulatinamente esse contato está cada vez mais presente, modificando as novas das práticas de leitura e escrita. Diante disso Moran et al, destaca:

> Mudaram os tempos e o contexto escolar. Saber integrar as tecnológicas de uma forma inovadora se trona fundamental [...] “aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos interagir todas as tecnologias, as audiovisuais, as textuais, e as orais, lúdicas” (MORAN, MASSETTO, BEHRENS, 200, P. 32).

Entretanto, é necessário que a escola e aos professores de Língua portuguesa acompanhe e análise processos de evolução das tecnologias, sobretudo a novas formas de leitura e escrita por meio dos recursos tecnológicos para compreender e desenvolver meios de utilização das Tic’s no processo de ensino aprendizagem. Sobre isso, Almeida comenta (apud ZORZI SCHULTHEIS 2016, p. 4661).

> As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. (ALMEIDA,1997, p.9).

De acordo com o pensamento dos autores, e fundamental que a escola/professores na sociedade atual presencie aos avanços tecnológicos como também esteja atento a essas mudanças para possibilitar novas práticas didáticas. No presente cenário atual torna-se crucial a inserção das tecnológica de comunicação e informação nas atividades

desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. No que se refere ao ensino e o uso das tecnologias de comunicação no ensino da língua portuguesa o Parâmetros Curriculares Nacionais, pontua que

> Não há como negar que as novas tecnológicas da informação cumprem cada vez mais o papel de medicar o que acontece no mundo, editando a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Moran et. al (2013), "novas tecnológicas e medicação pedagógica, enfatizam os avanços sociais e a influência das tecnológicas na educação e os diversos dificuldades dos professores e dos alunos no processo de inserção da TICs. Todavia defende que os recursos didáticos disponíveis pela tecnologia, podem colaborar como processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, A LDB (Lei de Diretrizes e Bases – Brasil 1996) pontua a introdução tecnológica do educador no campo das TICS, de forma a inserir os recursos tecnológicos no planejamento das aulas, pois tais instrumentos podem ser relevantes artifícios de ensino e podem complementar os processos de ensino de forma significativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.141), compreendem que a utilização da tecnológica deve "criar ambientes de aprendizagens em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autônoma sejam privilegiadas" (apud. Costa e et al. 2015, p.5).

Nesse sentido é importante que os professores de língua portuguesa desenvolvam atividades voltadas para o letramento digital[2], a fim de proporcionar meios para que esse aluno possa atuar como um cidadão da cultura digital. Ainda em conformidade com esse assunto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), considera que Tic's devem ser estar presentes em todas as áreas dos conhecimentos em "principalmente no ensino da língua portuguesa"[3], no desenvolvimento das competências e habilidades. Nesse sentido é essencial

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2018. P.18).

Nessa conjuntura, é importante incorporar as tecnológicas de comunicação e informação não somente como um meio ou suporte para estimular o interesse do aluno, mas empregá-la de forma significativa para que o aluno seja capaz de construir conhecimento

---

2 O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. et al, 2005).

3 Grifo meu

com e sobre o uso das Tic´s.

Contudo torna-se significativo evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua portuguesa têm como intuito principal preparar o sujeito para a vida, capacitando-o para o conhecimento permanente e para o exercício da cidadania. Dessa maneira, já que a linguagem é uma ação interativa em que o ser humano se constitui como sujeitos sociais, capacitar o educando para vida, representa formar locutores/interlocutores capazes de utilizar a sua língua materna para entender o que leem e escutam para se manifestar nas diversas situações comunicativas. Notarialmente, isso implica o acesso à diversidade de emprego da língua, especialmente as multiplicidades dos gêneros discursivos, multimodais que demandam uma condição essencial ao aprendizado contínuo e à inclusão social. (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa mostrou que a evolução tecnológica tem se intensificando cada vez mais na sociedade e está presente em nossas atividades cotidianas, em tudo que realizamos recorremos aos recursos tecnológicos, ou seja, à tecnológica.

A tecnologia faz parte do mundo globalizado ao ponto se tornar fundamental para o ser humano, pois viabilizou a expansão do acesso ao conhecimento por meio da internet, alterando o modo de agir, pensar e de se comunicar do ser humano.

Nesse processo de evolução das tecnológicas em destaque as Tic’s, torna-se imprescindível sua inserção no espaço escolar por parte dos educadores nas diversas áreas do saber em suas práticas didáticas e principalmente no diz respeito ao ensino da língua portuguesa e as suas múltiplas linguagens, pois os próprios documentos oficiais mencionados, destacam que os alunos devem ser protagonistas do seu meio, nisso é preciso proporcionar meios para ele possa atuar como um cidadão da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.S. O professor de Língua Portuguesa na era digital: Brasília, 2013. Disponível em: < http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4540/1/TCC%20P%C3%93S%20BANCA.pdf Acesso em 23 de set de 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008, p.135.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016. (Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27/09/2019.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27/09/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. PDF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.PDF

CANDATEN, Fernanda Borguesan. Trajetórias e saberes na concepção sobre o uso das tecnologias digitais no ensino superior: o caso da URI – CAMPUS de Frederico Westphalen/RS. 2006. 205f. Universidade de Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006. Disponível em: Acesso em: 20/09/2019.

CALVO, Valéria Cristina Nunes. Argumentação no discurso sobre a prática docente no ambiente dos artigos multimídia. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: Acesso em: 20 09/2019.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. Trabalhos em Linguística

CORREA, J. Novas tecnologias de informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: 2ª ed. Autêntica, 2003, p. 43-50.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: 2ª ed. Autêntica, 2003, p. 65-84.

COSCARELLI, C.V. Novas tecnologias, novas formas de pensar. 3ed. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

DEMO, P. Educação hoje: “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

_________*Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GARCEZ, R. O. O uso das tecnologias de informação e comunicação, no ensino, por professores universitários: Pelotas, 2007. Disponível em:< http://taniaporto.dominiotemporario.com/ doc/TD_2007_ Renata. pdf; Acesso em: 4 de 2019.

GUIRALDI, M. M. A inserção das tic’s no ensino fundamental limites e possibilidades: Santos, 2011. Disponível em: < http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal= paideia& page=article&op=view &path%5B%5D=180. Acesso em: 7 de jun. de 2019.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_________Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância: Práticas Pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. Oficinas de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia cientifica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas 2008.

MARTINS, José de Padro. Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4ª ed., Ver, atual e ampliada. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M, MASETTO, & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

________Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

________Novas Tecnologias e Mediação pedagógica. 16ª Ed. Campinas: Papirus, 2009, p.1165.

________Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

________*Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em: 02 out. 2015.

MENDES, Alexandre. TIC - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? 2008. Disponível em. <http://imasters.uol.com.br/artigo/8278>. Acesso em 25/09/2019.

MERCADO, L. P. L. *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

NETO, H. T. M. A tecnologia da informação na escola In: COSCARELLI, Carla Viana (org.) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: 2ª ed. Autêntica, 2003, p. 51-64.

OLIVEIRA, de C. MOURA, S. P. "Tics na educação: a Utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015. Disponível em:< http:// periodicos.pucminas.br › index.php › pedagogiacao › article › viewFile. Acesso em 12/09/2019.

ROJO, R. H. R. Escola conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R; MOURA E. M. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CAPÍTULO 21

MULHERES NA CAPOEIRA

Data de aceite: 01/02/2022

Carmen Cristina Freitas Costa Lima

Waldinéia Antunes De Alcântara Ferreira

RESUMO: Abordamos aqui como as mulheres negras encaram o preconceito em relação ao gênero feminino na capoeira. Esse preconceito é frequente na capoeira, pois se manifesta nas atividades, no uso do corpo, nas palavras, nos cantos e músicas que fazem parte das rodas, que desvalorizam as mulheres, e ainda, pela falta de espaço no jogo. Esse tipo de preconceito ocorre, não apenas entre os atletas capoeiristas, mas também na sociedade. A visão que perpetram da mulher diante da luta é o olhar da feminilidade desejada, do corpo erotizado e de corpos frágeis. Na avaliação de muitos, a mulher e/ou o corpo feminino, atrapalha na desenvoltura do jogo. Embora exista a desigualdade dentro da capoeira, as mulheres buscam seu espaço nesse esporte e veem sua relevância no grupo, tanto nos jogos, na musicalidade, quanto nas organizações. Acreditamos que a capoeira e suas músicas precisam deixar de ser preconceituosas e mostrar a verdadeira imagem da mulher.
PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Desejo; Capoeira; Preconceito.

ABSTRACT: We discuss here how black women face prejudice against the female gender in capoeira. This prejudice is frequent in capoeira, as it manifests itself in activities, in the use of body, in words, songs and songs that are part of the wheels, which devalue the women, and also because of the lack of space in the game. This kind of prejudice occurs, not just between capoeirista athletes, but also in society. The vision they perpetrate of women in the face of struggle it is the gaze of the desired femininity, the eroticized body and fragile bodies. In the evaluation of many, the woman and/or the female body interferes with the aplomb of the game. Although there is inequality within capoeira, women seek their space in this sport and see its relevance in the group, both in games, in musicality, and in organizations. We believe that capoeira and its songs need to stop being prejudiced and show the true image of women.
KEYWORDS: Woman; Desire; Capoeira; Prejudice.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz uma abordagem das mulheres na capoeira e o fazemos a partir da música e do lugar da mulher na capoeira. Segundo Pastinha (1988) a capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos, mas, Reis (1997, p. 19) ressalta que “A capoeira é uma manifestação cultural brasileira nascida em circunstâncias de luta por liberdade, nos tempos da escravidão”.

Assim, a Capoeira é um esporte criado em terras brasileiras, pelas(os) negras(os) escravizados trazidos da África, que foram espalhados por várias partes do Brasil para trabalhar como mão-de-obra nas fazendas

açucareiras. Atualmente, as mulheres fazem parte do jogo de capoeira, diferente do período em que os quilombos foram formados e quando a capoeira era jogada nas senzalas.

Este artigo apresenta a capoeira com músicas que falam da mulher, discute a presença da mulher na capoeira, não só pela participação, mas, principalmente pelas músicas cantadas.

CANTANDO MULHERES NA CAPOEIRA

A prática da capoeira é uma realidade em que as mulheres participam, mas que muitas vezes, é um espaço em que elas não têm os mesmos direitos dos homens, a exemplo disso, é que em uma roda sempre diminuem o tempo de jogo da mulher. É importante salientar que as conquistas femininas têm acontecido aos poucos, na verdade, são recentes dentro do ponto de vista histórico.

O fato relacionado ao pouco tempo de jogo da mulher na roda, pela retirada da mesma por um homem, pode estar atrelado ao fato de antes não ser permitida a prática feminina em determinados exercícios físicos e em modalidades esportivas e de lutas, alegando incapacidade biológica e a importante função reprodutiva de acordo com Filho e Muricy (2016).

Outro fato que temos percebido diz respeito às músicas cantadas na capoeira, que falam da mulher, pois interferem na influência da mulher na roda. Algumas músicas cantadas nas rodas são sobre mulheres negras, ou mesmo, sobre sinhazinhas, mas geralmente, descrevem uma relação amorosa, ou de desejo sexual.

Apresentaremos a letra de três dessas músicas, sendo que duas não estão por completo, mas que evidenciam interpretações dentro da dimensão que discutimos no texto. A primeira é 'Leva morena, me leva', a segunda 'Aidê negra africana' e 'Sinhazinha', de mestre Barão e esta última relataremos a letra na íntegra.

As músicas são cantadas ao som de atabaque, agogô e berimbau. O berimbau é um instrumento de percussão característico do Brasil, nos tempos de escravidão, os africanos utilizavam-se do berimbau para se comunicarem de modo sigiloso. Rego (1968, p. 71) admite que "O berimbau não existia somente em função da capoeira, era usado pelos afro-brasileiros em suas festas e sobretudo no samba de roda [...]". Com o toque do berimbau gunga iniciam-se as cantorias.

Ao analisar as letras das músicas citadas, vemos na primeira, o seguinte verso:

Morena, morena me leva... me leva pro seu bangalô

Morena me leva que sou capoeira de grande valor...

Nesta música, percebemos que há um pedido para que a mulher leve o seu parceiro para o bangalô, para sua casa simples... de madeira, geralmente coberta de palha. Aflora o sentimento erotizado, pois estar no bangalô significa deitar-se, amar com o capoeira.

Na segunda música em análise, temos um verso que diz o seguinte:

Aidê era uma negra africana, tinha magia no seu olhar

Tinha os olhos esverdeados, sabia como cozinhar...

Sinhozinho ficou encantado e com Aidê ele quis se casar

Eu disse Aidê não se casa, vai pro quilombo pra se libertar...

Esta música evidencia uma história de desejo de um Sinhozinho pela negra Aidê. Demonstra o desejo sexual interpretado pelas leituras dos olhos esverdeados... Aidê trabalhava na cozinha do casarão, provavelmente, em contato com o filho do dono do casarão, antigamente, chamado de Sinhozinho. Entretanto, seu sonho era mais amplo, a liberdade desejada não se manifestava através do casamento, mas sim, de uma liberdade para ela e para o seu povo, um voo de liberdade ideal.

A terceira e última música analisada tem a seguinte letra:

Sinhazinha era uma moça requintada

Filha de um grande barão do engenho

Ela nunca tinha se apaixonado

Nem sentia amor por ninguém

Certo dia resolveu galopar

No campo da fazenda do barão

Quando seu cavalo disparou

Jogando a sinhazinha no chão

Benedito era um nego alforriado

Trabalhava na fazenda do seu pai

Um grande domador de cavalo e às vezes uma espécie de capataz

Vendo a sinhazinha no chão

Benedito correu pra lhe ajudar

Segurando-a em seus braços

Fazendo a sinhazinha despertar

Sem saber aonde estava e atordoada

Na hora que ela despertou

Olhando no rosto de Benedito
Esse dia sinhá se apaixonou

Antes não tinha motivo pra viver
Eram tantos problemas pra esquecer
Vivia numa vida sem sentido
Até Benedito aparecer

Sabendo que seu pai não ia aceitar
Por ter preconceito de cor
Sinhazinha largou toda família
Pra viver uma história de amor

Ainda chorando sinhazinha assim dizia:
Adeus fazenda e meu cavalo chotão
Adeus meu pai vou seguir meu coração

Ela é cantada com o toque do São Bento Grande de Bimba, ou regional, criado por mestre Bimba. A paixão criada na leitura do olhar, um gostar não erotizado, mas uma história de amor e de preconceito de cor.

A mulher negra é objeto de desejo do sinhozinho, a morena dona do bangalô, é aquela que devia recolher o homem "bom capoeira" para satisfazer-lhe o desejo. As duas imagens femininas são cantadas com erotismo, evidenciando o desejo pelo corpo da mulher. E, por último, o corpo da sinhazinha, recatado, branco, tratado com carinho, um carinho que a fez despertar-se e apaixonar... mas, a família tem preconceito de cor, para viver com um negro, só fugindo. O corpo da mulher branca não é fitado com desejo, é diferente do corpo negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher na capoeira ainda está conquistando o seu espaço. Antes já foi muito mais difícil. Mas ainda é preciso mudar. E um lugar em que pode contribuir é na composição de músicas sobre mulheres, com uma visão de mulher, que joga e que tem os mesmos direitos.

REFERÊNCIAS

REGO, Waldeloir. **Capoeira angola: ensaio socioetnográfico** Salvador: Itapuã,1968.

REIS, Letícia Vidor de Souza**. Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993

FILHO, Vamberto Ferreira e MURICY, Jalícia Lima Santos. **Mulheres na história da Capoeira**: contribuição ao necessário debate sobre mulheres nas lutas sociais.

ANDES, 2016. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub- 396573526.pdf. Acessado em: janeiro, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

L

M

N

P

R

S

T

V

Y



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora

Ano 2022



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora

Ano 2022